



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

DÉBORA CRISTINA RODRIGUES

**OLHARES SOBRE O REAGRUPAMENTO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

BRASÍLIA - DF

2017

DÉBORA CRISTINA RODRIGUES

**OLHARES SOBRE O REAGRUPAMENTO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia, sob a
orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de
Castillo Dourado Freire.

BRASÍLIA - DF

2017

Monografia de autoria de Débora Cristina Rodrigues, intitulada “Olhares sobre o reagrupamento como intervenção pedagógica no bloco inicial de alfabetização”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 27/11/2017, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Alexandra Rodrigues Militão – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Leila Chalub Martins – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Cíntia Mariane da Silva – Suplente
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

BRASÍLIA - DF

2017

Dedico a todas as crianças que tem sede de aprender a ler e escrever e encaram desafios diários para que isso aconteça.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus *que fez o céu e a Terra e tudo aquilo que nela contém* (Salmo 23), por que Ele me deu o dom da vida e através do Espírito Santo me fortalece junto à Virgem Maria que intercede por mim.

Agradeço aos meus pais Evânio e Tânia, pelos cuidados, pela criação, amor, carinho e toda dedicação, aos meus 8 irmãos; Ângela, Suzana, Rute, Matheus, Marcos, Isabel, Esther e Lucas, por tudo que vivemos e aprendemos juntos, a todos meus familiares, minha queria avó Marieta, meus tios, meu padrinho (padre José Belo) e minhas madrinhas (Eliza e Fátima), aos meus afilhados e sobrinhos: Heitor, Miguel e Isis, os três corações que batem fora de mim; e ao meu amor Paulo Henrique. Também agradeço a minha prima Amanda Kelly, pedagoga e a primeira pessoa a ler meu trabalho.

Agradeço também aos meus amigos e melhores amigas (poderosas e bacanas), a minha comunidade na fé cristã, as pessoas queridas do setor DIEAD e todas as pessoas que me cativam dia a dia.

Um obrigado especial a minha orientadora professora Sandra Ferraz e a monitora Ana Catharina, por toda paciência e conhecimento compartilhado, junto aos meus colegas de curso, durante o tempo que passamos juntos na universidade.

Por fim, agradeço as professoras Leila, Alexandra e Cíntia por comporem a banca e aceitarem fazer parte deste trabalho.

“A mais bela profissão do homem é rezar e amar”

São João Maria Vianney

RESUMO

Este trabalho discute a estratégia pedagógica do reagrupamento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de uma escola pública no Distrito Federal. A estratégia é um dos princípios de trabalho do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que é composto pelos primeiros anos do ensino fundamental. Tem por objetivo geral verificar as contribuições do reagrupamento interclasse enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos retidos do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, os objetivos específicos consistem em (1) analisar as práticas pedagógicas em relação aos documentos referentes ao reagrupamento e a educação em ciclos no DF; (2) caracterizar as especificidades da aprendizagem dos alunos em nível alfabético que estão retidos no terceiro ano a partir da observação de suas vivências no reagrupamento e (3) analisar o posicionamento dos professores em relação às estratégias do reagrupamento enfatizando a situação dos alunos retidos. A princípio, foi necessário entender as alterações no sistema de organização escolar e as novas propostas de ensino da escola em ciclos. Através de estudos teóricos, o trabalho buscou entender como a criança adquire as habilidades de ler e escrever, mediante a alfabetização e o letramento. Foi levado em consideração o papel do professor em sala de aula e algumas questões sobre as dificuldades de aprendizagem. Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizados os instrumentos da observação participante dos alunos no reagrupamento e o questionário aplicado às professoras e a supervisora pedagógica. Mediante a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), foi possível verificar que a estratégia faz contribuições positivas para o desenvolvimento dos alunos, mas que ainda existe uma grande preocupação com o avanço do nível alfabético e pouca se fala na subjetividade dos alunos nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola em ciclos. Reagrupamento.

ABSTRACT

This work discusses the pedagogical strategy of regrouping in the teaching and learning process of the students of a public school in the Federal District. The strategy is one of the working principles of the Initial Literacy Block (BIA) that is composed of the first years of elementary school. Its main objective is to verify the contributions of interclass reunification as a pedagogical strategy for the development of reading and writing in students retained in the third year of elementary school. For this, the specific objectives are (1) to analyze pedagogical practices in relation to the documents referring to regrouping and education in cycles in the Federal District; (2) to characterize the learning specificities of the students at the alphabetical level that are retained in the third year from the observation of their experiences in the regrouping and (3) to analyze the position of the teachers in relation to the strategies of the regrouping emphasizing the situation of the retained students. At first, it was necessary to understand the changes in the system of school organization and the new teaching proposals of the school in cycles. Through theoretical studies, the work sought to understand how the child acquires the skills of reading and writing, through literacy and literacy. The role of the teacher in the classroom and some questions about learning difficulties were taken into account. In order to carry out the field research, the instruments of the participant observation of the students in the regrouping and the questionnaire applied to the teachers and the pedagogical supervisor were used. Through the collective subject discourse's analysis (DSC), it was possible to verify that the strategy makes positive contributions to the development of the students, but that there is still great concern with the advancement of the alphabetic level and little is said about the subjectivity of the students in the learning processes.

Key-words: Literacy. School in cycles. Regrouping.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO

“Quem sabe ainda sou uma garotinha”	11
---	----

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

Capítulo 1. Modelos de escolarização: Séries x Ciclos

1.1 Sistema Educacional no Distrito Federal.....	18
1.2 Educação em Série x Ciclos	19

Capítulo 2. BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 O princípio do reagrupamento	25
2.2 Reagrupamento interclasse	26
2.3 A inserção da criança no mundo da escrita e da leitura	27
2.4 Estratégias Pedagógicas e Retenção escolar	29

Capítulo 3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa	32
3.2 Contexto.....	33
3.3 Colaboradores	34
3.4 Caminhos percorridos	35
3.5 Instrumentos.....	37
3.6 Metodologia de análise	38

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E ANÁLISE/DISCUSSÃO

4.1 Práticas pedagógicas e os alunos no reagrupamento interclasse	40
4.2 Um olhar sobre os alunos em nível alfabético que estão retidos no terceiro ano a partir de suas vivências no reagrupamento.....	41
4.3 Posicionamento dos professores em relação às estratégias do reagrupamento enfatizando a situação dos alunos retidos	47

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
---------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
----------------------------------	----

APÊNDICES	65
-----------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro	19
Quadro 2 – Organização dos ciclos	24
Quadro 3 – Mudanças na organização escolar do BIA	25
Quadro 4 – Organização da pesquisa	36

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA	65
Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS.....	66
Apêndice C – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	67
Apêndice D – QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORA PEDAGÓGICA	71

MEMORIAL

“Quem sabe ainda sou uma garotinha...”

(Cazuza/Frejat)

Começo este memorial com o trecho dessa música, pois é algo que me faz refletir que mesmo diante tudo que vivi e aprendi às vezes ainda me sinto como uma “garotinha”, que ainda tem muito que aprender descobrir e viver.

Parte I – Começo da trajetória

Como a maioria das crianças, meus pais me colocaram na escola após eu completar quatro anos de idade em 1999. As minhas primeiras séries foram concluídas em uma escola localizada muito perto de minha casa, onde minhas três irmãs mais velhas já haviam estudado há algum tempo, chamada Danny Encantada. Lembro-me que no começo obtive dificuldades para abandonar minha casa todos os dias para passar à tarde com pessoas, que até então, eram estranhas para mim. Das poucas coisas que estão em minhas recordações sobre essas primeiras séries (jardim I, II e III), as que mais me marcam eram alguns colegas, que depois tive a oportunidade de reencontrar, das atividades do início da minha alfabetização, que naquela época já me pareciam grande desafio. As atividades eram de pontilhado, lembro que tinha dificuldade de segurar o lápis e a professora sempre me ajudava. O método de alfabetização era tradicional e silábico.

No início do ensino fundamental (antiga primeira série), mudei-me para outra escola particular como bolsista. No começo me senti à vontade, pois minhas irmãs mais velhas já estudavam lá e alguns amiguinhos da minha igreja também. Gostava de participar das atividades e fazer os deveres, estive presente na maioria das peças teatrais e sarais educativos. Lembro que até a quarta série gostava de todas as matérias, principalmente português, artes, inglês e matemática. Lá, todas as matérias possuíam livros, então o método utilizado pelos meus professores eram explicar e pedir a resolução dos exercícios dos livros, também muitos trabalhos em grupo e dinâmicas. Minha relação com os outros alunos era boa, eu tinha meu grupo de amigos, porém, havia muitos alunos que sempre caçoavam de todos, inclusive de mim por ser bolsista em uma escola particular e por eu ter muitos irmãos. A quinta e sexta séries, meus últimos anos nessa escola, não foram muito diferentes, meus professores foram

todos trocados. Os métodos de ensino foram praticamente os mesmos, só foram acrescentados trabalhos, como pesquisas em folha com pauta, apresentação com cartazes, peças teatrais, feiras de ciências (adorei todas que participei), e alguns passeios para lugares educativos, como a palestra do Hospital Sara Kubitschek. As melhores aulas eram as de ciência, pois, a maioria das vezes nós íamos para o laboratório e tínhamos um contato direto com o que estávamos aprendendo.

Como aluna, pensava que só poderia ser capaz de tirar notas boas e ser uma pessoa inteligente através do meu esforço, meus pais sempre estiveram presentes em minha vida escolar e me incentivavam a estudar, e eu nunca quis decepcioná-los, então me esforcei para isso não acontecer. Sempre respeitei muito os professores e nunca me senti obrigada a fazer as coisas na escola.

Parte II – Nova estrada para o trajeto

Na sétima série, mudei para uma escola pública, cheguei um pouco perdida, pois tudo no Centro Educacional 06, a escola em que conclui o ensino médio, era tudo diferente, mas lembro que logo de cara gostei do ambiente escolar. Não foi muito difícil fazer amizades, achei as pessoas muito mais simples e acolhedoras. Tive bons professores e os métodos utilizados pelos professores eram os livros dados pelo governo, provas individuais e uma globalizada por bimestre, muitos trabalhos, resumos e atividades em grupo. Os professores já falavam muito sobre o PAS da UNB e já nos incentivavam bastante a pensar na formação superior ou em um futuro profissional. Também, no segundo semestre da sétima série, consegui vaga em um curso de inglês em um Centro Interescolar de Línguas do governo, o que para mim foi uma grande vitória, pois até os dias de hoje posso dizer que o idioma é a minha paixão, e isso reflete muito no que sou.

Meu ensino médio foi tranquilo, tive uma matéria chamada projeto interdisciplinar I e II, que me foram muito úteis, pois eram relacionados às provas do PAS e vestibular. Os métodos de ensino variavam muito de acordo com os professores, alguns gostavam de dar testes, além das provas comuns que a escola exigia, outros gostavam de passar trabalhos e apresentações de seminários, com slides, paródias e cartazes, outros também resumiam tudo a peças teatrais, até digo que o teatro marcou muito meu aprendizado, outros professores passavam exercícios e olhavam os exercícios nos cadernos, alguns davam apostilas de exercícios, mas em todos os casos eram métodos muito bons e organizados.

Parte III – Trajeto decisivo

Quando conclui o ensino médio, senti aquela pressão por ter que tomar decisões, tinha 18 anos e já era a hora de cuidar de mim mesma e seguir com meus estudos. Esperei sair a nota do PAS e do Vestibular da UnB, e infelizmente não havia passado. Não me senti incapaz, muito pelo contrário, senti que era uma nova chance para revisar meus erros e estudar para o próximo vestibular. Nesse mesmo tempo em que estava apenas estudando para o vestibular, minha família passou por um momento complicado, minha mãe teve uma cardiopatia grave e precisou ficar internada durante cinco meses. Como eu era a única que ainda não estava estudando e trabalhando, utilizei o tempo para ficar no hospital com ela e acompanhar de perto o tratamento da minha mãe, e ao chegar em casa, mesmo cansada, estudava ao menos um pouco, pois sabia que se eu entrasse na Universidade seria algo de muito orgulho para minha mãe, e para meu pai também. Foi um tempo difícil para mim, porém, o melhor aprendizado que Deus e a vida poderiam me proporcionar. Assim que minha mãe saiu do hospital, fiz o vestibular da UnB e o ENEM. Utilizei minha nota do ENEM para também arriscar nos programas de bolsa de estudo (SISU E PROUNI), pois quis aproveitar as várias formas de ingressar no ensino superior. O resultado do PROUNI saiu primeiro que o resultado da UnB, então descobri que consegui uma bolsa de 100% de desconto para estudar na Faculdade IESB para fazer o curso de Pedagogia, então, comecei a preencher a papelada da Faculdade e estava tudo certo que iria fazer o curso lá. Antes de começarem as aulas, fiz uma viagem para o Rio de Janeiro em prol da Jornada Mundial da Juventude, encontro de jovens do mundo inteiro com o papa Francisco. Estava com um grupo da minha Igreja, então dentro do mesmo ônibus que eu, estavam meus amigos e era o dia de ver o resultado do Vestibular da UnB, como eu já havia me matriculado no IESB, estava despreocupada. Paramos em um posto de gasolina para lanche e ir ao banheiro e lembro de que estava cansada, então fiquei no ônibus. Alguns minutos depois, meus amigos começaram a bater na janela para que eu descesse do ônibus, quando descí, eles falaram que eu havia passado na UnB e mostraram o resultado pelo celular. Até então, fiquei sem saber o que pensar, pois no dia de realizar a matrícula, ainda estaria no Rio e corria risco de perder a vaga. Ao chegar ao Rio, descobri que meu amigo estava na mesma situação que eu, então, antes da missa com o Papa, fomos a um cartório para autenticar os documentos e enviar para Brasília, no final das contas, após muito sufoco, consegui mandar os documentos para minha irmã mais velha fazer minha matrícula,

pois era a única que não tinha ido para jornada, porque estava grávida. Ingressei na Universidade de Brasília pelo segundo vestibular de 2013, comecei o curso em agosto do mesmo ano, muito feliz e com a certeza que tudo tem um tempo certo.

A sala de aula e docência sempre me atraíram, dentre os cursos que pensei fazer todos estavam relacionados à sala de aula, ao ensino não cheguei prestar vestibular para nenhum outro curso. Desde meu ingresso na universidade, a experiência tem sido melhor do que esperava, todas as disciplinas me proporcionaram um grande aproveitamento. Para mim o Projeto de extensão foi extremamente valioso, o PIBIC sob a orientação das professoras Leila Chalub e Norma Queiroz, e ao fim escrevemos um artigo sobre Recursos Pedagógicos e a constituição dialógica na sala de aula de Alfabetização. Esse projeto foi a primeira coisa que me tocou para querer saber mais sobre os processos de alfabetização e letramento, especialmente relacionado às crianças do terceiro ano do ensino fundamental, que com oito e nove anos não sabiam ainda ler e escrever muito bem, foi algo que marcou muito. Apesar de nunca ter reprovado ou ter tido alguma experiência traumática na minha infância, relacionada aos estudos, senti que aqueles alunos, que acompanhei no projeto, de alguma forma sofriam muito e relatavam que queriam saber e ler e escrever como os outros colegas, e que achavam que nunca iriam conseguir. A partir disso, senti que poderia ter alguma forma de trabalhar com essas crianças e principalmente trabalhar a autoestima e a motivação. Ao chegar no projeto 4 fase 1, me deparei com a mesma situação, alunos no 3º ano que também tinham dificuldade de aprendizagem. O que foi mais uma inquietação para verificar como trabalhar com esses alunos, como interagir com eles? Como entender o que eles sentem e pensam? São questões que pretendo ao menos refletir nessa reta final do curso, e possivelmente quando eu estiver em sala de aula.

Parte IV – Próximos trajetos

Como pedagoga, desejo trabalhar em sala de aula ou na coordenação pedagógica desenvolvendo projetos para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem. Acredito muito na educação pública no Distrito Federal e minha prioridade é trabalhar na Secretaria de Estado de Educação do DF, mas também estou aberta as várias propostas que possam surgir para trabalhar a Pedagogia nos diferentes contextos e lugares. Ainda penso em aperfeiçoar meus estudos sobre o desenvolvimento dessas crianças e pesquisar mais sobre o letramento e

a alfabetização “tardia” e as questões que me tocaram durante o curso na UnB, seja com uma pós-graduação ou um mestrado na área.

Também, tenho curiosidade pelo curso de Fonoaudiologia que surgiu após o tratamento que fiz com uma fonoaudióloga, devido ao meu problema de nódulo nas cordas vocais, então não descarto também a possibilidade de fazer outra graduação, nessa área e estudar melhor o desenvolvimento da fala e algumas questões que me encantam nesse curso.

INTRODUÇÃO

Com a alteração na LDBEN nº 9.394/96, pela Lei nº 11.274/06, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos. Deste modo, houve uma necessidade na reestruturação do currículo e no modelo de sistema educacional do Distrito Federal. Assim, a escola em ciclos surge com objetivo de sanar os problemas que estavam acontecendo no modelo educacional seriado, como discutem os autores Fretzner (2014) e Mainardes (2009). O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que compreende os primeiros anos do Ensino Fundamental, surgiu no ano de 2005 como uma proposta de um trabalho pedagógico inovador voltado à Alfabetização e ao Letramento, sendo a forma de escolarização em ciclos no DF.

Como objetivo de proporcionar uma alfabetização efetiva as todas as crianças, as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012) apresentam princípios de trabalhos pedagógicos para que a alfabetização seja trabalhada de uma forma inovadora. Sendo assim, esta pesquisa buscou investigar as contribuições do reagrupamento, um dos princípios de trabalho do BIA, para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos de uma escola pública do Distrito Federal.

Tendo como base o princípio do reagrupamento, que é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que completem as possibilidades e necessidades de cada estudante, a pesquisa ainda buscou acompanhar três alunos retidos durante as atividades do reagrupamento, a fim de investigar como a estratégia ajuda no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Espera-se que a criança aos oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (fim do 1ª bloco do BIA), tenha alcançado a alfabetização plena e o Letramento, porém, algumas crianças não contemplam essa meta, e são retidas com intuito de fazer novamente o terceiro ano para avançarem nas dificuldades que não foram contempladas no ano anterior. Diante do exposto, a pesquisa discute a inserção da criança no mundo da alfabetização e da sociedade letrada, baseada nos estudos de Soares (2003), Ferreiro (2001), Dias (2015), Kleiman (1995), Vygotsky (1988), Smolka (1999) entre outros autores.

Por tanto, não é incomum que o processo de alfabetização e letramento se dê de forma tardia para algumas crianças, pois mesmo que existam várias estratégias e práticas pedagógicas, o aprender acontece em diferentes ritmos nos sujeitos, logo é importante sempre integrar a subjetividade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a pesquisa foi norteadada pelos seguintes objetivos: objetivo geral verificar as contribuições do reagrupamento interclasse enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos retidos do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, os objetivos específicos consistem em (1) analisar as práticas pedagógicas em relação aos documentos referentes ao reagrupamento e a educação em ciclos no DF; (2) caracterizar as especificidades da aprendizagem dos alunos em nível alfabético que estão retidos no terceiro ano a partir da observação de suas vivências no reagrupamento e (3) analisar o posicionamento dos professores em relação às estratégias do reagrupamento enfatizando a situação dos alunos retidos.

Assim, este trabalho está dividido em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos apresentam a revisão de literatura sobre o sistema educacional, o Bloco Inicial de Alfabetização e o reagrupamento, bem como o posicionamento dos autores sobre a inserção da criança no mundo da leitura e escrita, bem como as dificuldades de aprendizagem e os contextos da sala de aula. O terceiro capítulo é destinado à metodologia que descreve o tipo de pesquisa, o contexto em que ela foi realizada, os colaboradores que contribuíram com a pesquisa, os caminhos percorridos para realizar a pesquisa, os instrumentos para a obtenção dos dados e a metodologia de análise dos resultados. Por fim, o último capítulo apresenta os relatos das interações com os alunos no reagrupamento e os resultados dos questionários aplicados e as considerações finais da pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

1. Modelos de escolarização: séries *versus* ciclos

Este primeiro capítulo se trata da revisão de literatura. A primeira seção apresenta a divisão do sistema educacional no Distrito Federal. A segunda seção descreve como os modelos de escolarização influenciaram o currículo do ensino fundamental e como o trabalho pedagógico ficou estabelecido após a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização. O segundo capítulo é destinado ao Bloco Inicial de Alfabetização e discute quatro tópicos. O primeiro descreve o princípio do reagrupamento, o segundo se aprofunda no reagrupamento interclasse, o terceiro apresenta estudos teóricos acerca da alfabetização e o letramento, bem como a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, e por fim, o último tópico é destinado aos estudos sobre o que são consideradas dificuldades de aprendizagem na literatura.

1.1. Sistema Educacional no Distrito Federal

De acordo com o texto do Art. 205 da Constituição Federal (1988) a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que ela será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (inclusive o desenvolvimento como leitor e escritor), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação é organizada e amparada por vários órgãos e Leis que tem finalidade de cumprir os objetivos deste artigo.

A Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a finalidade da Educação no Brasil, como ela deve estar organizada, a divisão da responsabilidade dos órgãos administrativos, os níveis e as modalidades de ensino, entre outros aspectos que definem e regularizam o sistema da Educação brasileira.

Ainda, a LDBEN estabelece em seu art. 21º que a Educação Escolar está dividida em Educação Básica, que é constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio mais o Ensino Superior. Além disso, existem as modalidades de ensino, que são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação profissional Técnica, Educação Especial e Educação a Distância (EAD).

Desde sua implementação, a LDBEN 9.394/96 sofreu muitas alterações. Uma das mais importantes foi a de 2006 que alterou a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro pela Lei nº 11.274/06, ampliando o ensino fundamental para **nove** anos e estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças aos **seis** anos de idade, pois antes disso, as crianças iniciavam o ensino fundamental aos **sete** anos de idade. O quadro a seguir faz uma comparação na estrutura do sistema educacional antes e depois da Lei 11.274/06:

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro

<i>Sistema Educacional Brasileiro pela nova LDBEN 9.394/96:</i>	<i>Sistema Educacional Brasileiro pela Lei 11.274/06:</i>
<p>Educação Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 6 anos); • Ensino Fundamental: (7 a 14 anos); • Ensino Médio: (15 a 17 anos). <p>Educação Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino superior: (após 17 anos, porém, é variável). 	<p>Educação Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil: Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 5 anos); • Ensino Fundamental: Anos iniciais (6 a 10 anos) e anos Finais (11 a 14 anos); • Ensino Médio: (15 a 17 anos). <p>Educação Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino superior: (após 17 anos, porém, é variável).

Fontes: LDBEN 9.394/96 e Lei 11.274/06, síntese da autora

Desde então, o currículo do Ensino Fundamental com nove anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. (DCN,2013). Assim, é importante observar as formas de organização escolar e como essas organizações têm contribuído para o pleno desenvolvimento pessoal, como diz a Constituição/88.

1.2. Educação em Séries versus educação em Ciclos

Muitas são as formas da organização de escolarização que tem sido adotada no Brasil, inclusive no Distrito Federal. O ensino fundamental de nove anos pode ser organizado em séries, ciclos, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados (com base na idade, na competência e/ou em outros critérios), ou outras formas de

organização, de acordo com as demandas do processo de aprendizagem, é o que estabelece o art. 23º da LDBEN 93.94/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos (DCN, 2013, p.117).

A autora Andréa Fetzner (2014) afirma que existem três formas de organização das escolas que representam concepções de conhecimento escolar distintas: *séries*, *ciclos de formação* e *os projetos de trabalho*. No modelo de *séries*, a divisão das turmas pressupõe um conhecimento a ser adquirido pelo aluno de acordo com a série a ser cursada, de forma que os estudantes devem assimilar um mínimo dos conhecimentos previstos naquele período para assim então avançar para série seguinte, pois o conhecimento é repartido entre os anos de escolaridade.

Nos *ciclos de formação*, o critério é a idade e não o suposto conhecimento adquirido anteriormente, a ideia é que os estudantes sejam agrupados pela idade aproximada; diferente do agrupamento escolar pelos *projetos de trabalho* onde a divisão das turmas é por projeto, com idades variadas sem a necessidade de referência a conteúdos adquiridos previamente. Esse último modelo se baseia nos interesses dos alunos diante do que a escola propõe como opção curricular.

O modelo mais comum no Brasil é o de escola seriada, também conhecido como modelo graduado, em que Mainardes (2009) afirma ser o modelo “universal” de organização escolar. As principais características desse modelo escolar são:

a) agrupamento de alunos segundo um critério nivelador (geralmente a idade cronológica) para obter grupos homogêneos; b) professores designados para cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; e f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (p.7).

Já Fetzner afirma que na organização seriada:

É o conjunto de conteúdos que, previstos para serem assimilados em um ano letivo, constituem a diferença entre os anos escolares, e, assim, estruturam as turmas na escola. Ou seja, o que faz a primeira série ser diferente da segunda, e assim sucessivamente, são os conteúdos que compõem as séries. O que faz uma criança estar na segunda série e não na primeira são os conteúdos que ela supostamente adquiriu. (2014, p.7)

O modelo de organização escolar em ciclos surgiu na década de 80 como uma forma de reorganização do sistema escolar, com o objetivo de minimizar os problemas com a

repetência e a evasão. Dessa forma, esse modelo também é uma espécie de crítica ao modelo seriado. A princípio, o modelo em ciclos norteou a flexibilização da seriação, o que possibilitaria trabalhar o currículo em longo prazo permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (PCN, 1996). Desse modo, a seriação deu lugar ao ciclo básico, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para alfabetização efetiva das crianças (Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012, p.12).

O documento sobre as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), nos anos 90, os ciclos foram reformatados e indicados na LDBEN nº 9.394/96, no artigo 23. A política de ciclos foi implementada com objetivo de criar um sistema educacional mais democrático e igualitário e com objetivo de apenas diminuir as taxas de reprovação e evasão escolar, tendo um caráter mais conservador e ao mesmo tempo transformador.

Para Mainardes (2009), diversos aspectos psicológicos são evocados como fundamentos para escola em ciclos:

- A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas;
- A escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem;
- A eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima dos alunos;
- O fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula;
- A escola em ciclo permitiria alterar o foco das transmissões do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (MAINARDES, 2009, p.15).

A proposta de ciclos no Brasil abrange dois tipos de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem (Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, 2014). No Distrito Federal, a política de organização escolar em ciclos segue a linha dos ciclos de aprendizagem, pois apresentam uma estrutura plurianual, com duração de dois ou três anos, apresentando a possibilidade de retenção do estudante, caso não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos, mesmo que o aluno vivencie diferentes oportunidades de aprendizagem. O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que é o assunto do próximo capítulo, foi o programa de

organização de escolaridade em ciclos adotado em todo o Distrito Federal, também em Santa Catarina, na cidade de Florianópolis e no Mato Grosso do Sul, município de Dourados (MAINARDES, 2009).

1.3. A visão de alfabetização e letramento na educação em ciclos

2. BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA)

Com a ampliação do Ensino Fundamental para escolaridade mínima de nove anos, pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, houve uma necessidade de criar um novo currículo e uma nova proposta pedagógica para que as crianças de seis anos pudessem usufruir o direito à educação, em um contexto mais voltado para alfabetização e para o letramento (DCN,2013). O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é um programa de organização da escola em ciclos. Mainardes (2009) afirma que a transformação do sistema seriado para o sistema em ciclos, torna o sistema educacional não-excludente e não-seletivo:

Para que essa transformação possa acontecer, o sistema educativo precisa de uma base nova, mais rica e mais elevada em relação às bases e elementos que fundamentam a concepção da escola atual. Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo. (MAINARDES,2009, p.13-14).

No ano de 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, implementou o BIA, inserindo o estudante a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do BIA - 3º ano do Ensino Fundamental. (Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, 2014).

A construção da proposta inicial do BIA contou com a participação dos professores da Rede pública de ensino, por meio de debates, encontros, de reuniões e de proposições levantadas nos processos de formação (Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012).

Em 2008, foi universalizada a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), pela rede pública de ensino do Distrito Federal, em todas as unidades escolares que ofertavam a alfabetização. Em continuidade ao trabalho, em 2013, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), pelo parecer 225/2013, aprovou o projeto de organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos. Assim, iniciou-se uma implementação gradativa do 2º bloco (4º e 5º

anos), por meio da adesão esclarecida e voluntária das escolas. O quadro mostra como ficou a organização dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no DF:

Quadro 2 – Organização dos ciclos

<i>1º BLOCO</i>	<i>2º BLOCO</i>
Bloco Inicial de alfabetização – BIA 1º, 2º e 3º ano	4º e 5º anos.

Fonte: Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, 2014.

O Bloco Inicial de alfabetização se destaca das demais iniciativas de organização escolar em ciclos anteriormente implantadas no DF, por ser uma política pública que superou a transição de diferentes governos, constituindo-se assim, em uma política de Estado. (Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, 2014). O Bloco apresenta uma proposta pedagógica pautada em três elementos: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade, que serão discutidos mais a frente neste capítulo. “Esses eixos procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade” (Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012). O eixo orientador do bloco é a lógica do processo de aprendizagem do aluno e não a lógica dos conteúdos a ensinar, dessa forma, o BIA supera o modelo tradicional, baseado na cartilha (p.29).

A proposta da integração desses eixos (Alfabetização, Letramento e Ludicidade), de acordo com o currículo, tem “o entendimento de que o eixo é algo que sustenta apoia e integra, pois ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino aprendizagem” (Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, 2014, p.34). Em suma, esses eixos remetem a uma necessidade de integração e progressão no currículo que são fundamentais para a organização do Trabalho Pedagógico na escola em ciclos.

O quadro a seguir, demonstra a organização escolar no BIA que implica as seguintes mudanças:

Quadro 3 – Mudanças na organização escolar do BIA

<i>Trabalho pedagógico</i>	<i>Progressão Continuada</i>	<i>Retenção</i>	<i>Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação dos professores</i>
Deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem.	Os estudantes no bloco têm progressão do primeiro ano para o segundo ano, e deste para o terceiro ano; uma garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares.	Só acontece no final do ciclo, terceiro ano do BIA.	Requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo.

Fonte: Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012, p.15.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), estes são os princípios dos trabalhos pedagógicos podem ser desenvolvidos no Bloco:

- I) Princípio da Formação Continuada;
- II) Princípio do Reagrupamento;
- III) Princípio do Projeto Interventivo;
- IV) Princípio da Avaliação Formativa;
- V) Princípio do Ensino em Língua. (P. 50)

Vale ressaltar que o mais importante para o funcionamento desses trabalhos em sala de aula é o planejamento estratégico do professor que atua na sala de alfabetização, pois a adoção desses princípios é voluntária, a coordenação pedagógica de cada escola pode optar por utilizar ou não os princípios de trabalho, sendo função de todos que trabalham no Bloco estarem atentos a esses princípios e na forma como eles serão desenvolvidos. Assim, os princípios teórico-metodológicos do Bloco, que visam às aprendizagens dos estudantes, não serão deixados de lado.

2.1. O princípio do reagrupamento

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), o reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que

completem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Possibilita a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências.

Esse princípio de trabalho pedagógico não tem como finalidade a homogeneidade das aprendizagens, mas procura uma individualização promovendo uma pedagogia diferenciada com ações voltadas para as reais necessidades dos alunos. Para isso, é necessário que aconteça uma reorganização dos conteúdos, para atendam às necessidades específicas de aprendizagem, bem como a reorganização dos tempos e espaços escolares (p.60).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) orienta que nos reagrupamentos é importante que todas as atividades sejam registradas, no diário de classe e em outras formas de registro complementar, como o portfólio, diário de bordo, caderno de planejamento, entre outros.

Os reagrupamentos podem ser intraclasse e interclasse. Intraclasse porque consiste na formação de grupos de uma mesma turma, durante o horário das aulas; e interclasse, que consiste na dinâmica de grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir das necessidades e possibilidades diagnosticadas.

2.2. Reagrupamento Interclasse

Além de se diferenciar pela organização dos grupos com alunos de diferentes idades, turmas e blocos, o reagrupamento Interclasse é uma dinâmica que proporciona uma grande troca de experiência entre os docentes e os alunos, uma espécie de diálogo entre as turmas. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (2014), uma das vantagens dessa modalidade é que todos os professores se tornam corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes, pelo fato do reagrupamento interclasse “propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores envolvidos (p.58)”.

O período de realização das atividades do reagrupamento é de acordo com o alcance dos objetivos propostos pela organização da escola, podendo acontecer até duas, três vezes ou

mais vezes durante a semana. Não haverá formação de novas turmas, somente grupos de trabalho temporário. Geralmente ele acontece no turno regular.

2.3. A inserção da criança no mundo da escrita e da leitura

Nos três primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, 1º bloco do Bloco Inicial de Alfabetização é o período em que aluno está em contato com as novidades do mundo da leitura e da escrita, em especial a alfabetização e o letramento.

Dias (2015) afirma que o processo de alfabetização é “entendido como apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”. As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012) complementam que esse é “o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos (p.29)”.

Alfabetizar não significa somente ensinar a alguém a ler e escrever e/ou a aquisição de habilidades (codificação e decodificação) pelo sujeito, segundo Freire (1978) elas (as codificações) são representações de aspectos da realidade; expressam “momentos” do contexto concreto. (...) a codificação pode ser: visual, auditiva, tátil, audiovisual (...), mas também, alfabetizar é compreender, interpretar, produzir novos conhecimentos por meio da leitura e da escrita.

O que Soares (2003) define como as várias facetas da alfabetização e suas especificidades, que são necessárias para o sucesso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita. Essas especificidades fazem com que a alfabetização não seja obscurecida pelo letramento e faça da criança um ser autônomo, pois é preciso ter crianças alfabetizadas e letradas.

Ainda, Soares (1998, *apud* DIAS, 2015, p.52) define o letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler ou escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O termo letramento ganhou espaço na década de 80 originado do termo inglês *literacy*, desde então é considerado um fenômeno de cunho social, um apropriar-se da escrita, que é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Complementando essa diferenciação entre alfabetização e letramento, Dias (2015) afirma que “alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o estudante com os diversos usos sociais da leitura e da escrita”. A diferença está

na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita (p.52). Kleiman (1995) aprofunda um pouco mais esse conceito, afirmando que o letramento é,

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p.19).

Falar sobre alfabetização e letramento também é falar sobre o significado de saber ler e escrever, e como a criança se apropria dessas habilidades. Saber ler não é somente decifrar a relação entre a sequência dos sinais gráficos e seus significados, como define o dicionário¹, alguns teóricos afirmam que “aprender a ler é, antes de tudo, usufruir de um dos direitos fundamentais do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura” (MACIEL, 2004; LEAL *et al.*, 2006; PINTO e MACIEL, 2011). Por isso é importante que a criança aprenda a ler sem que seja deixada de lado a sua própria leitura de mundo, como afirma Freire (1981) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”² e ainda, Pennac (1993) afirma que “o verbo ler não suporta imperativo”, desse modo, a criança precisa ser inserida no mundo de uma forma prazerosa, para que ler e escrever não sejam meras obrigações.

A inserção da criança no mundo da escrita também não é um processo fácil, nos inserimos na linguagem através da fala antes da escrita, aprendemos as primeiras palavras antes mesmo de ir para escola. Desde pequenas, as crianças fazem rabiscos e afirmam estarem escrevendo, isso mostra a necessidade que elas têm de registrar o que veem, pensam e sentem. A criança em qualquer idade é capaz de descobrir a função simbólica da escrita e assim, mais adiante dar significado aos símbolos. Sobre esse fenômeno, Cruz (2013) afirma que:

Na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a linguagem oral funciona como apoio, um elo intermediário. É impossível a leitura silenciosa, da mesma forma que é preciso dizer, simultaneamente silabando, o que se está escrevendo: a fala orienta a escrita, da mesma forma que a fala egocêntrica orienta as ações da criança pequena. (p.73).

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Por exemplo, a criança já vai para a escola sabendo, pelo menos, falar

¹ Dicionário *online*

² Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

o próprio nome, mas é possível que ela veja seu nome escrito em algum lugar e não o identifique. Assim, é necessário que as palavras do cotidiano das crianças sejam exploradas para facilitar a associação simbólica das palavras. Ferreiro (2001) afirma que “a língua é um instrumento identitário, portanto é preciso respeitar os diferentes modos de falar dos alunos, sob pena de se estar negando sua identidade linguístico-cultural.”.

Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012) complementam que:

A ação pedagógica do BIA deve contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (p.30).

2.4. Desafios da aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento

Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!

Daniel Pennac

Conforme a contextualização da seção anterior se percebe que a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de forma integrada para que o aluno se aproprie das habilidades de ler e escrever e ao mesmo tempo saiba utilizar essas habilidades dentro e fora da escola. Embora não vamos abordar as questões convencionais acerca das dificuldades de aprendizagem que tratam de distúrbios ou transtornos neurológicos ou cognitivos que interferem nas práticas convencionais de ensino e aprendizagem, chamamos de dificuldades aspectos que se fazem presentes na vivência escolar da criança que, de alguma forma, altera a sua apropriação das ferramentas culturais parte do fazer escolar.

No Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) espera-se que ao final do primeiro ciclo, no terceiro ano do ensino fundamental, a criança, aos oito anos de idade, já tenha alcançado a alfabetização plena. Isto é, espera-se que a criança saiba compreender textos longos, avalie informações, realize análises críticas, interprete tabelas, mapas e gráficos. Caso isso não aconteça, a criança pode ficar retida.

Nesse contexto, Smolka (1999) evidencia alguns questionamentos, com intuito de problematizar a condição atual dos leitores e escritores no contexto da sociedade letrada, uma vez que o que se é aprendido na escola não é ensinado para ser utilizado somente na escola,

mas sim no cotidiano dos alunos durante toda a vida. Aprender a ler e a escrever não é um exercício funcional somente da escola, mas algo que se amplia para muitas situações da vida social e cultural. Assim, a autora faz um alerta sobre a necessidade de estar atento ao que as escolas têm ensinado e como têm ensinado - pois mesmo que as escolas desenvolvam trabalhos pedagógicos diversos, ainda assim, acontece que alguns alunos não aprendam a ler e escrever - e se realmente cabe somente à escola o ato de ensinar a ler e escrever, pois para ela a alfabetização é um processo discursivo.

Ainda em seu trabalho, a autora diz que durante as décadas surgiram os mitos do ensino, no começo considerava-se a incapacidade da criança de aprender mediante as dificuldades, logo depois, esse mito se volta para os professores, não é mais a criança que não aprende, mas sim a incompetência do professor em ensinar. Atualmente, já se fala que é importante que a escola avalie o aluno para compreender pedagogicamente suas dificuldades e a partir daí desenvolver estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem, onde aluno e professor trabalhem as dificuldades juntos.

Para Weiss (2009), nem sempre a dificuldade de aprendizagem está associada a distúrbios neurobiológicos e as dificuldades podem ter caráter provisório, pois a dificuldade de aprendizagem deve ser vista na perspectiva da pluricausalidade, que podem ser identificadas nas várias dimensões do processo de aprendizagem do indivíduo, que são: pedagógica; social; psico-cognitiva; psico-afetiva e orgânica.

Doyle (1983,1986 apud COLL; SOLÉ, 1997, p.244) observa muito bem que a sala de aula é um ambiente com muitas complexidades onde as atividades realizadas, por professores e alunos, são caracterizadas pela *multidimensionalidade* – acontecem muitas coisas -, pela *simultaneidade* – acontecem muitas coisas ao mesmo tempo -, pelo *imediatismo* – as coisas acontecem rapidamente -, pela *imprevisibilidade* – coisas inesperadas acontecem, coisas não planejadas -, pela *publicidade* – tudo o que os alunos e o professor fazem em público para os demais participantes – e pela *história* – a aula sempre está relacionada com o que aconteceu nas aulas anteriores. Nesse sentido, os alunos muitas vezes devem se adequar a essas características, principalmente ao imediatismo, logo os alunos com dificuldade de aprendizagem e aqueles que já foram retidos, sem um acompanhamento específico, dificilmente acompanham todas as características supracitadas.

Sobre a sala de aula, Cardinalli (2005) aponta que é impossível ignorar que dentro dela são gerados sentidos e significados, onde não se podem separar as histórias dos alunos e os contextos nos quais eles atuam e vivem. O que Rey (2003) também afirma sobre a

subjetividade. Integrar a subjetividade dos alunos aos processos de ensino é extramente importante para se ter uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem da criança. E, essa subjetividade é compreendida simultaneamente em duas condições: subjetividade individual e social. O próprio autor a define dessa forma:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (Rey, 2003, p.108).

Martins (1997) completa que a sala de aula deve estar em um processo interativo onde “todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção (p.118)”. Porém, não significa que a sala de aula precise ser um ambiente onde cada um faz o que quer, mas que o professor saiba ser articulador dos conhecimentos e os alunos se sintam parceiros de uma grande construção.

Pois ao valorizarmos as parcerias estamos mobilizando a classe para pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo. Ao valorizarmos as interações, não estamos esquecendo que a sala de aula tem papéis que precisam estar bem-definidos, mas também queremos reforçar que estes papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar o seu aluno, mas este poderá aprender também com os colegas mais experientes ou que tiverem vivências diferenciadas. (Martins, 1997, p.118)

Contudo, é importante salientar que por mais que a criança tenha dificuldade de aprendizagem e não acompanhe o mesmo ritmo que os outros alunos em sala de aula, os trabalhos pedagógicos devem ser contínuos, independente da idade do aluno, para se dê o processo de alfabetização e letramento, mesmo que de forma tardia. Souza (2006) ainda afirma que a prática pedagógica na sala de aula possui um campo com muitas dimensões – professor – aluno – metodologia – avaliação – relação professor e aluno – concepção de educação e escola. Para ela, a gestão democrática da escola e os processos participativos são fundamentais para que a prática pedagógica seja sempre repensada. Assim, em cada momento e cada situação, se aplica uma prática diferente, que é o caso do reagrupamento como prática pedagógica no BIA.

3. Metodologia

Este capítulo está dividido em seis seções para apresentar a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa. A primeira seção trata da descrição do tipo de pesquisa, a segunda seção descreve o contexto em que ela foi realizada, a terceira seção descreve os colaboradores que participaram da pesquisa, a quarta seção detalha os caminhos percorridos para chegar aos resultados, a quinta seção apresenta os instrumentos para obtenção dos dados e a sexta seção apresenta a metodologia de análise dos resultados.

3.1. Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca obter dados descritivos a partir do contato direto e interativo com o objeto estudado (NEVES, 1996), neste caso, os alunos retidos no último ano do Bloco Inicial de Alfabetização. De acordo com Maanen (1979 *apud* NEVES, 1996, p. 1). Este tipo de pesquisa compreende “um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, como o desenvolvimento da leitura e da escrita no BIA, que é o foco do trabalho. Portanto, a busca por regularidades permite criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado, na medida em que analisa e interpreta os dados explorando o que eles podem propiciar, de uma forma reflexiva (OLIVEIRA, 2010).

A abordagem qualitativa tem como objetivo reduzir a distância entre a teoria e os informações empíricas, o contexto e a ação, entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Assim, por meio dos procedimentos da pesquisa qualitativa, se cumpre o objetivo geral deste trabalho, que é verificar as contribuições do reagrupamento enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos retidos no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Segundo as características da pesquisa qualitativa, descritas por Godoy (1996), o presente trabalho considerou (a) o ambiente natural como a fonte direta dos dados, no caso a escola como contexto, e o pesquisador como instrumento fundamental; (b) o caráter descritivo das interações vividas na escola; (c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador, como a consideração do olhar dos alunos, professores e coordenação pedagógica sobre o reagrupamento e a retenção e (d) o enfoque indutivo, que

valoriza o campo metodológico para a emergência das considerações e proposições apresentadas ao final da pesquisa.

3.2. Contexto

A Escola Classe está localizada em uma cidade do DF. É uma Instituição Pública de Ensino, diretamente ligada à Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, sob a coordenação direta da Coordenação Regional local, teve início de seu funcionamento em 3 de março de 1980, com a resolução de criação nº 334 de 24 de maio de 1980, DODF nº 105 de 04 de junho de 1980.

Atualmente, essa instituição atende turmas de Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ano (BIA), 4º e 5º ano e as classes especiais, sendo uma classe DI e três de TEA (anteriormente conhecida como TGD). O número de alunos matriculados na escola é 750 crianças, divididas em 21 turmas no período matutino e 20 turmas no período vespertino. A maioria das crianças mora nos arredores da escola e entre quatro e 10 anos, frequentemente, há uma grande procura por vagas nesta I.E. Isso se deve ao reconhecimento, por parte da comunidade, do trabalho lá desenvolvido (evidenciando nos resultados do IDEB, ANA, Provinha Brasil e nas avaliações anuais realizadas com a comunidade escolar), e no próprio sentimento de pertença da comunidade escolar (pais, alunos, professores, auxiliares). (Projeto Político Pedagógico, 2017).

A escola trabalha com o reagrupamento desde a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, em 2015. Segundo a Supervisora Pedagógica, Juliana Bonfim, a estratégia do reagrupamento sempre trouxe resultados muito positivos para os alunos e para a escola, por esse motivo, o trabalho com essa estratégia tem sido contínuo. O tipo de reagrupamento que a escola utiliza é o Interclasse, onde participam todas as turmas de 1º a 4º ano do ensino fundamental. Ele acontece uma vez na semana, todas as quartas-feiras, com duração de duas horas ou mais. Os grupos são compostos por alunos distintos de todas as turmas participantes, assim, em um mesmo grupo, trabalham alunos de turmas e idades diferentes. As professoras recebem os alunos em sala, cada aluno vai de encontro ao seu grupo, pois após a divisão dos grupos, os professores informam os alunos qual a sala e grupo eles ficarão naquele período. Vale ressaltar que não são formadas novas turmas, apenas novos grupos de trabalho que podem ser alterados durante o ano, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

Para elaborar as atividades do reagrupamento, cada professor aplica o teste da psicogênese para seus alunos, depois levam para equipe pedagógica reavaliar o resultado do teste, para terem posicionamentos (olhares) diferentes sobre a situação de cada aluno. Em seguida, a supervisora pedagógica contabiliza quantos alunos têm em cada nível para distribuir os grupos. Os primeiros níveis (pré-silábico e silábico) geralmente ficam juntos pela zona proximal de desenvolvimento, geralmente são grupos que possuem até 15 alunos por serem alunos com mais dificuldade. Os níveis mais avançados (silábico alfabético e alfabetizados) também podem ficar juntos, porém, são grupos de trabalho maiores, entre 15 a 25 alunos. Depois que os grupos são divididos, as professoras podem escolher com qual grupo (nível) desejam trabalhar. Após essa escolha, a supervisora pedagógica apresenta as atividades que podem ser trabalhadas com cada nível e os professores escolhem como trabalharão aquela atividade podendo até modificá-la, mas todas as atividades são propostas pela coordenação pedagógica.

3.3. Colaboradores

O primeiro contato com os alunos da pesquisa foi em 2016, quando realizei a fase um do projeto quatro – disciplina de estágio supervisionado do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília. Os três alunos eram do mesmo grupo de reagrupamento, o dos pré-silábicos, de turmas diversas. Em 2017, durante a fase dois do projeto, todos os três alunos foram retidos e continuaram no terceiro ano do Ensino Fundamental, apenas a aluna 1 e o aluno 2 ainda estavam na mesma turma, 3º ano “A”, o aluno 3 ficou no 3º ano “C”, porém, todos continuaram a participar do mesmo grupo do reagrupamento. Assim foi possível o encontro com os três alunos e o acompanhamento dos mesmos durante as atividades do reagrupamento. Os procedimentos éticos de pesquisa foram observados: todos foram informados sobre a pesquisa e foram amparados pelo termo de consentimento para menor (Apêndice B), que foi assinado pelos responsáveis. Os nomes utilizados neste documento são fictícios, com fins preservar a identidade dos colaborardes.

Aluna (1) Isadora: A aluna está no terceiro ano do ensino fundamental, tem 10 anos de idade, foi diagnosticada com transtorno de aprendizagem (laudo clínico). Atualmente faz acompanhamento na sala de apoio em outra escola da rede pública de ensino e participa das atividades de reforço no horário contrário da aula. Foi retida no terceiro ano por não está completamente alfabetizada e ainda apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

Aluno (2) Francisco: O aluno está no terceiro ano do ensino fundamental, tem 10 anos de idade e não é diagnosticado com nenhuma necessidade educacional especial, apesar dos professores e da coordenação pedagógica da escola perceberem que o aluno é sempre muito disperso e desiste fácil de tentar fazer as atividades, a família (os responsáveis) não procurou nenhum acompanhamento médico ou psicopedagógico. Foi retido no terceiro ano por não está completamente alfabetizado e ainda apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

Aluno (3) João Paulo: O aluno está no terceiro ano do ensino fundamental, tem 10 anos de idade e não é diagnosticado com nenhuma necessidade educacional especial, porém, possui dificuldade na fala. Fez acompanhamento com especialista fonoaudiólogo por um breve período, mas ainda troca a letra ‘r’ pelo ‘l’. O aluno foi retido no segundo do ensino fundamental por falta de assiduidade e no terceiro ano foi retido por ter terminado o período letivo no nível pré-silábico. Na escrita, ele tem facilidade com a letra cursiva e já consegue acompanhar o professor quando copia algo no quadro, ou ditado, já na leitura, ainda tem dificuldade em acompanhar a leitura dinâmica e quando colocado para ler em voz alta, ainda apresenta gaguejo e falha em pronunciar algumas sílabas. Atualmente, está como alfabetizado 1.

Ainda, colaboraram com a pesquisa todas as professoras que trabalham ativamente com o reagrupamento, que são regentes das turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano) e do 4º ano do ensino fundamental, através do questionário. Ao todo, 10 pessoas responderam o questionário, a supervisora pedagógica e as nove professoras das seguintes turmas: 1º ano do ensino fundamental (duas professoras); 2º ano do ensino fundamental (duas professoras); 3º ano ensino fundamental (três professoras); 4º ano do ensino fundamental (duas professoras). A Supervisora Pedagógica trabalha há 21 anos na Secretaria de Educação e há 20 está vinculada a escola da pesquisa, ela possui licenciatura curta em Alfabetização e uma longa em Pedagogia, também tem a pós-graduação em psicopedagogia e participou dos cursos oferecidos pelo EAPE³ sobre o BIA.

3.4. Caminhos percorridos

O primeiro contato com a escola foi em 2016 com a realização da primeira fase do estágio supervisionado. Desde então, muitos fenômenos puderam ser observados e levados

³ Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação < <http://www.eape.se.df.gov.br/>>

em conta para a construção do problema e da elaboração do objetivo geral desta pesquisa. Os seguintes passos foram dados para chegar ao destino pensado:

Passo 1 – Análise documental: análise dos documentos referentes à Educação no DF, bem como a problematização do sistema escolar seriado *versus* o sistema em ciclos; com a contextualização do Bloco Inicial de Alfabetização; e por fim as definições sobre Alfabetização e Letramento e as implicações sobre o processo de aquisição das habilidades da leitura e da escrita;

Passo 2 – Pesquisa de Campo: elaboração do mapeamento institucional e apresentação o projeto de pesquisa para instituição e o encontro com os colaboradores da pesquisa.

Passo 3 – Questionário: entrega dos questionários aos professores e coordenadora envolvidos no reagrupamento, sob adesão livre de cada um.

Passo 4 – Observação participante: três visitas de observação participante promovendo interação e conversas informais com os participantes que foram áudio gravadas.

Passo 5 – Resultados: análise dos questionários e discussão sobre as informações adquiridas pelos instrumentos de coleta de dados (questionário e observação participante).

O quadro a seguir detalha a organização da pesquisa de acordo com os objetivos:

Quadro 4 – Organização da pesquisa

<i>Objetivo</i>	<i>Procedimento</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Sujeito</i>
Analisar os documentos referentes educação em ciclos no DF, o BIA e o reagrupamento.	Análise documental e literária.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Pesquisadora.
Observar a vivencia dos alunos retidos no reagrupamento e caracterizar as especificidades da aprendizagem	- Observação participante no reagrupamento: como os três alunos são tratados no reagrupamento; - Entrega dos questionários aos professores.	Protocolo de observação; Questionário semiestruturado e conversas áudio gravadas com os alunos durante o reagrupamento.	Alunos, Professoras e coordenadora.
Analisar o posicionamento dos professores em relação às estratégias do reagrupamento enfatizando a situação dos alunos retidos.	Análise dos questionários.	Questionário.	Professoras e coordenadora.

3.5. Instrumentos

De acordo com Queiroz (2007), por possuírem características multimetodológicas, as pesquisas qualitativas utilizam métodos variados de instrumentos de coletas de dados. Desta forma, o percurso metodológico descrito acima utilizou questionários com questões abertas e descritivas e a observação participante, pois houve envolvimento entre a pesquisadora e os membros da pesquisa.

Observar alguém ou algum fenômeno vai além do olhar, do ver e acompanhar os fatos, a observação, para se tornar uma técnica científica, necessita ser sistematizada, planejada e com controle da objetividade. Queiroz (2007) ainda afirma que é um processo de examinar o objeto estudado. É claro que não se pode observar tudo ao mesmo tempo, o importante é limitar e definir delicadamente os objetivos que se deseja alcançar. Sobre a observação participante a autora discorre que:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (Queiroz, 2007, p. 278)

Outro ponto a se destacar sobre a observação participante, é que ela auxilia na análise da realidade social que está à volta do pesquisador, nesse caso, a escola e os alunos como um todo, bem como as particularidades dos alunos colaboradores da pesquisa, assim, é possível captar tensões e conflitos existentes e ter um olhar mais sensível para as situações, com objetivo de ocasionar mudanças.

Foram elaborados dois questionários com questões abertas e descritivas que, de acordo com a definição de Creswell (2007), ilustram os temas pesquisados e dão oportunidade para relacionar melhor as respostas dos participantes. Um questionário foi destinado à supervisora pedagógica, quem organiza, coordena e supervisiona as atividades na escola (Apêndice D), e outro destinado às professoras que trabalham ativamente com o reagrupamento. O questionário 1 (Apêndice C), destinado supervisora pedagógica, está estruturado da seguinte forma: as primeiras questões referentes à instituição, as questões três e quatro sobre o planejamento pedagógico relativo ao reagrupamento e a última questão sobre o posicionamento institucional diante das demandas dos alunos retidos de uma forma geral.

O questionário 2 (Apêndice D), destinado às professoras está estruturado da seguinte forma: a primeira parte é composta por questões sobre informações pessoais e profissionais, a

segunda parte com questões para caracterizar/descrever como ocorre o reagrupamento na escola pesquisada, já a terceira parte compõe questões voltadas para o posicionamento dos respondentes acerca do reagrupamento e ainda, uma parte destinada somente aos professores que trabalham com os alunos retidos (questões 10 e 11), para que comentem sobre os alunos que estão colaborando com esta pesquisa.

3.6. Metodologia de análise

Conforme supracitado, os instrumentos utilizados foram os questionários e a observação participante. As observações foram registradas em forma de episódios, aqueles que mais contribuíram com a temática da pesquisa, e alguns dos diálogos feitos com os colaboradores da pesquisa foram áudio gravadas e transcrevidos dentro dos episódios.

As respostas dos questionários foram analisadas na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefevre, F.; Lefevre, A., 2003). Essa técnica é um "recurso metodológico que permite a realização de pesquisas de resgate das opiniões coletivas" (Lefevre, F.; Lefevre, A., 2005, p.21), fazendo com que as opiniões individuais se somem em forma de um discurso coletivo. Para entender melhor, o autor afirma que uma vez que a fala ou o pensamento de um indivíduo analisado isoladamente é considerado um discurso, os pensamentos de uma coletividade, conseqüentemente, também podem ser levados em consideração como discurso.

Um DSC tem por finalidade descrever e expressar um posicionamento diante um tema dentro de um contexto sociocultural, no caso da pesquisa, busca-se analisar as opiniões dos professores e da supervisora pedagógica sobre o reagrupamento no Bloco Inicial de Alfabetização e o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos em situação de retenção.

Porém, apenas somar as opiniões em forma de discurso não significa dizer que se tem um DSC. Os Discursos do Sujeito Coletivo – DSCs são resultados de quatro operações necessárias que devem ser levadas em conta na hora da análise, que são: "expressões-chave, ideias centrais, ancoragens e os discursos do sujeito coletivo propriamente dito" (Lefevre, F.; Lefevre, A., 2005, p.22).

- As expressões-chave (E-Ch), conforme o nome são falas do depoimento que caracterizam o conteúdo;

- As Ideias Centrais (ICs) são fórmulas em formato de síntese da descrição do (s) sentido (s) do depoimento de cada resposta e também do conjunto de respostas dos diferentes indivíduos com sentido complementar ou semelhante;
- As Ancoragens (ACs), assim como as ideias centrais, também são sínteses, mas das ideologias, valores e crenças presentes nas falas; e
- Os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) são a reunião das expressões-chave, que têm ideias centrais e/ou ancoragens de sentido semelhante ou complementar.

4. RESULTADOS

Este capítulo está dividido em três seções onde serão apresentadas as análises dos resultados obtidos através dos instrumentos. A primeira seção para descrever as observações feitas com os alunos durante as atividades do reagrupamento, a segunda seção para apresentar as respostas dos questionários aplicados às professoras e terceira seção para as considerações finais do trabalho.

4.1. Práticas pedagógicas e os alunos no reagrupamento Interclasse

O reagrupamento acontece todas as quartas-feiras das 8h00 às 10h00 da manhã. Os professores recebem os nomes dos alunos que participarão daquele grupo, assim, cada aluno também recebe o número da sala e o nome do professor que deve procurar. Os alunos se deslocam para as salas destinadas, levando as mochilas e o lanche, pois ficam lá até a hora de lanche. Para fazer a divisão dos grupos do reagrupamento, a coordenação pedagógica se baseia na obra de Emília Ferreiro – *Psicogênese da Língua Escrita* (1986) e Esther Grossi – *Didática da Alfabetização* (1990) que fizeram estudos sobre a alfabetização e os níveis da escrita bem como a psicogênese e a aplicação do teste. Ao todo, após anos de estudos, as autoras detectaram os seguintes níveis da escrita:

1. Pré-silábico 1 (PS1): a escrita é concebida somente com desenho;
2. Pré-silábico 2 (PS2): Neste nível os alunos escrevem com sinais gráficos. A criança associa o número de letras ou outros sinais gráficos ao tamanho do que é escrito (realismo nominal);
3. Nível Silábico (S): Escreve uma letra ou sinal gráfico para cada vez que se abre a boca;
4. Silábico-alfabético (SA): Escreve como ouve e fala. Cada som corresponde a uma letra uma combinação de letras (ou mesmo grafias não convencionais);
5. Alfabetizado (A): é uma pessoa que consegue ler e escrever um texto simples;
6. Alfabetizado 1 (A1): O esquema de pensamento segue rigidamente a escrita de sílabas, obedecendo a ordem consoante/vogal;
7. Alfabetizado 2 (A2): Admite a escrita de sílabas com uma vogal ou até duas letras com a ordem vogal/consoante, além de sílabas escritas com duas consoantes, juntas ou separadas por uma vogal;
8. Alfabetizado 3 (A3): Admite que há sons que devem ser representados por duas letras, além de sílabas com mais de quatro letras;
9. Alfabetizado 4 (A4): Admite escrever apenas uma letra para responder dois sons, como no caso de sílabas com letras mudas. (Refletindo sobre as questões da Psicogênese no Bloco Inicial de Alfabetização – por Nair Cristina Tuboiti 2008).

As atividades são elaboradas pela coordenação pedagógica, pois cabe a ela estimular e dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias

de reagrupamento. (DIRETRIZES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2012, p.56). Sendo assim, cada professor recebe previamente a atividade que será desenvolvida com o grupo. Os professores têm autonomia para agregar o que achar necessário na atividade, seja uma dinâmica, uma música ou brincadeira. Às vezes, dois ou mais professores ficam com o grupo do mesmo nível, logo, recebem a mesma atividade, mas, não significa que ela será trabalhada da mesma forma. Essa é uma das sugestões das Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), que os reagrupamentos apresentem dinamicidade, diversidade e flexibilidade (p.63).

O reagrupamento, como o próprio nome diz, consiste em reorganizar os alunos em grupos de trabalho, pois as turmas, são grupos fixos no qual a professora vai trabalhar o ano todo, já no reagrupamento, são grupos temporários que podem ser alterados conforme o decorrer do ano, por esse motivo, nem sempre o mesmo aluno ficará no mesmo grupo o ano todo e com o mesmo professor.

4.2. Um olhar sobre os alunos em nível alfabético que estão retidos no terceiro ano a partir de suas vivências no reagrupamento

Alguns episódios em destaque relatam as observações e experiências vividas durante o reagrupamento no grupo de trabalho onde estão inseridos os alunos Isadora, Francisco e João Paulo (1, 2 e 3).

Episódio 1 – Você gosta de ler? (Registro em áudio)

Em um dos reagrupamentos, a professora pediu para alguém ler o último parágrafo. Eu estava sentada no meio da aluna 1 e o aluno 2. Perguntei, primeiramente, para aluna 1 se ela gostaria de ler, ela respondeu: “não sei” timidamente, sacudindo a cabeça. Perguntei se ela estava com vergonha, e ela respondeu que sim. Na sequência, voltei-me para o outro lado e o aluno 2 estava bem disperso, olhando não para o texto, mas para o colega do lado. Então, pedi para que ele acompanhasse a leitura com o dedo, para não perder os parágrafos. Ele colocou o dedo sobre o lugar que eu indiquei e começou a “acompanhar” a leitura, uma prática já em exercício pelas professoras. Percebi que ele passava o dedo sobre as palavras, seguindo a linha da frase, da esquerda para a direita, porém, sem relação com o que a professora estava lendo. A indicação do dedo dele ia mais rápida do que a leitura.

Ao fim da atividade, a professora pediu para que todos levassem o dicionário na aula seguinte. Então, o aluno 2 me disse que tinha dicionário em casa e começou a falar sobre o assunto comigo:

Alunos 2 - eu uso dicionário em casa, eu acho a letra [da palavra] que eu quero, aí eu acho o que ta escrito.

Pesquisadora - Ah, mas você usa [o dicionário] quando está fazendo dever de casa?

Aluno 2 - Não, eu uso quando eu quero. É só quando eu estou sozinho em casa, quando eu quero achar alguma coisa

Pesquisadora - Quando você tem dúvida em alguma palavra aí você vai lá no dicionário?

Aluno 2 - Uhum. (balançando a cabeça em afirmação)

Ao me ver escrevendo no caderno enquanto conversávamos, ele se surpreendeu com a velocidade que eu escrevia minhas anotações e exclamou:

Aluno 2 - Nossa tia, você escreve rápido!

Pesquisadora - Isso é questão de prática, quanto mais você escrever mais facilidade você terá para fazer rápido. Você escreve em casa?

Aluno 2 - Eu escrevo, de vez em quando.

Pesquisadora - Você gosta de escrever?

Aluno 2-Uhum, só não gosto de ler muito.

Pesquisadora - Mas por que você não gosta de ler muito?

Aluno 2 - Por que eu sou ruim em ler!

Pesquisadora - Quem falou que você é ruim em ler?

Aluno 2 - Não poh, eu mesmo acho que sou ruim.

Pesquisadora - Por que você acha isso?

Aluno 2 - Sei lá, eu leio muito devagar.

Pesquisadora - Mas isso não importa, o importante é você entender o que está lendo. Você lê em casa?

Aluno 2 - Sim, estou lendo gibi.

Motivada pelo tema da conversa sobre o gostar de ler, virei-me para o aluno 3 que estava sentado próximo ao aluno 2. Eu já havia percebido que ele também ficava tímido e não queria ler. Perguntei se ele gostava de ler e ele balançou a cabeça em forma de afirmação. Continuei o diálogo perguntando se ele tinha o costume de ler em casa, ele disse que lia poucas coisas, mais gibis, e completou que não gostava de ler livros muito grandes.

No segundo episódio, destaco alguns aspectos na relação da criança com a prática da leitura. Primeiramente, a disposição para ler em voz alta diante da turma e a relação com o ato de ler, nem sempre a segurança é trabalhada com os alunos, especialmente os retidos, ainda é perceptível o medo que os alunos têm de "errar" e isso traz consequências ruins para ele, isso faz com que, por mais com que o aluno esteja com vontade de ler, preferira apenas acompanhar silenciosamente em seu lugar. Observei por fim, que algumas questões

motivacionais não são levadas em consideração para que a leitura e a escrita também estejam associadas a momentos prazerosos.

Em segundo lugar, as habilidades já desenvolvidas e em desenvolvimento em relação ao texto escrito. Uma incorporação da prática de acompanhar a leitura com o dedo no texto, uso do dicionário e a preferência por um gênero textual específico, neste caso o gibi, são evidenciados no episódio. O tamanho do texto escrito e a complexidade das palavras desconhecidas ainda são aspectos a serem trabalhados melhor com os alunos (1,2 e 3).

Em terceiro lugar, destaco a preocupação da velocidade da leitura e da escrita e como saber ler e escrever bem, para os alunos, significa ler e escrever rápido, ser o primeiro a terminar. Isso também é um reflexo da exigência dos professores para que os alunos terminem logo a atividade para não ficarem "para trás".

Episódio 2 – A atividade desconhecida

Nesse dia, o tema das atividades do reagrupamento era sobre a semana nacional da pessoa com deficiência, a proposta era uma atividade simples, apenas um texto com algumas perguntas para responderem no final e por fim, a criação de um texto descritivo sobre um personagem da turma da Mônica. Percebi que os alunos estavam dispersos com a elaboração do texto, pois o personagem não era conhecido por todos e ainda, por ser um personagem cadeirante, os alunos sentiram dificuldade em descrevê-lo. A professora também não conseguiu acompanhar o objetivo da atividade e resolveu procurar sobre o personagem na internet, nesse momento, o tempo já estava avançado, então ela resolveu escrever apenas dois parágrafos e pediu para que os alunos copiassem do quadro, não houve muita interação dos alunos nessa atividade.

Neste episódio percebi que o planejamento da aula é extremamente importante, pois o reagrupamento é o momento de interação com os alunos e “improvisar” a atividade fez com que os alunos perdessem o interesse em escrever a história, pois não conseguiram entender o objetivo da atividade, tanto a professora, quanto os alunos.

Episódio 3 – A triste notícia

Ao chegar à escola, perguntei para professora sobre o aluno 3, João Paulo, e por que ele não estava participando do reagrupamento. Fui informada que o aluno sofreu um acidente ferindo o fêmur, o que consequentemente, infelizmente o impediu de frequentar a escola pelo resto do ano letivo e colaborar com o restante da pesquisa. Porém, após a recuperação cirúrgica o aluno será acompanhado em casa por uma pedagoga, para continuar o trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido com ele desde o início do ano.

Episódio 4 – Ler é como estar dentro da história! (Registro áudio gravado)

Em uma das aulas, me senti curiosa em relação ao que os alunos pensavam sobre ler e escrever e como eles se sentiam tendo se apropriado dessas habilidades. Sentei-me perto do aluno 2 e começamos a conversar sobre a escola e as atividades que eles faziam no reagrupamento. De repente, percebi que o estava enchendo de perguntas.

Pesquisadora - Quando você percebeu que já sabia ler/escrever?

Aluno 2 - No meio do ano.

Pesquisadora - E foi difícil começar a escrever?

Aluno 2 – Sim.

Pesquisadora - Por quê?

Aluno 2 - Eu acho que é muito complicado, as letras...

Pesquisadora - E as atividades aqui na escola, em especial o reagrupamento, te ajudam a ler e escrever melhor?

Aluno 2 – Sim.

Pesquisadora - Mas como que te ajuda?

Aluno 2 - Pegando os cubinhos [material dourado] e me ensinando...

Pesquisadora - Ah, então ajuda mais na matemática?

Aluno 2 – É.

Pesquisadora - E as histórias do reagrupamento, você gosta das histórias que são lidas lá? Você entende quando lê, ou são muito grandes?

Aluno 2 - Sim eu gosto, eu entendo... quando tenho que responder alguma coisa eu já escrevo sozinho, aliás, nem sempre escrevo sozinho.

Pesquisadora - Mas, por quê?

Aluno 2 - Eu tenho medo de escrever errado...

Pesquisadora - E em casa, como é sua relação com a escrita?

Aluno 2 - De vez em quando eu escrevo, no caderno. Minha mãe comprou uns 5, pra matemática, texto e essas coisas... As atividades do reforço, na escola e em casa tem me ajudado a escrever melhor... Mas, não sei se vou para o quarto ano.

Pesquisadora - Então em casa você tem ajuda?

Aluno 2 - Nem de todo mundo, por que meus irmãos vão para escola e meus pais trabalham o dia inteiro, só um irmão mesmo que me ajuda.

Pesquisadora - E como é para você saber ler e escrever?

Aluno 2 - É muito legal, eu acho que to na história, dentro da história...

Neste episódio destaco como brevemente o aluno descreve sua trajetória como leitor/escritor. Para ele, a princípio foi difícil, as letras pareciam complicadas, associar todas as letras para formar palavras, depois saber lê-las e escrevê-las. Ainda se mostra inseguro ao escrever. Em segundo, destaco a importância das atividades de intervenção que contribuíram com o desenvolvimento dos alunos, para além das atividades de sala de aula. Por último, destaco o encantamento do aluno com a leitura, o ato de ler é tão importante que faz com que ele se imagine dentro da história, daí, percebe-se que a leitura é algo prazerosa para ele, e ele já se reconhece como leitor. Ainda destaco a emoção do aluno ao descrever os seguintes momentos: a dificuldade de começar a ler e escrever; a insegurança que ainda sente para escrever; e a alegria que é ler uma história, sobre este fenômeno, Rey (2003) explica que “o sentido subjetivo pode ser entendido combinação complexa de emoções e processos simbólicos em diferentes momentos e esferas processuais da vida do indivíduo”.

Episódio 5 – Como é repetir o ano? (Registro áudio gravado)

Motivada com as respostas do aluno 2, decidi conversar com a aluna 1 para saber também o que ela achava sobre ler, escrever, sobre a escola e também sobre como foi estar retida no terceiro ano.

Pesquisadora - Você gosta de ler? E escrever?

Aluna 1 - Gosto

Pesquisadora - Quando você percebeu que sabia ler e escrever?

Aluna 1 - Eu fiquei feliz...

Pesquisadora - Mas foi como que você percebeu?

Aluna 1 – Foi assim, eu comecei com a tia Deo [professora do projeto interventivo]...⁴ quando a gente foi fazer aula de reforço antes de ontem, eu comecei a ler com a tia Deo e eu percebi que já estava conseguindo mais, assim, sozinha... foi muito legal.

Pesquisadora - Você acha difícil aprender a ler e escrever?

Aluna 1 - Não

Pesquisadora - E quando você não sabia ler e os outros colegas já sabiam como era pra você?

Aluna 1 - Eu ficava triste, porque é ruim quando a gente não sabe ler e escrever e os outros sabem.

Pesquisadora - Por quê?

Aluna 1 - Porque assim, tinha uma amiga minha que ele já sabia ler e escrever, daí eu ficava com vergonha por que eu não sabia e ela sabia aí eu sentia muita vergonha...

Pesquisadora - Mas vergonha de que?

Aluna 1 - Assim, eu não sabia e ela já sabia muito mais que eu, aí eu tava tentando [ler] e não conseguia por que me dava um branco.

Pesquisadora - Mas você acha que as atividades na escola, no reagrupamento te ajudam a ler e escrever?

Aluna 1 - Sim, ajuda. Porque, tipo, é bom ir para o reagrupamento, porque no dia do reagrupamento tem muito sobre texto.

Pesquisadora - E os textos são muito longos, você acha difícil?

Aluna 1 - Não, é tranquilo.

Pesquisadora - E para responder a atividade, você espera a professora responder no quadro ou você já responde o que sabe?

Aluna 1 - Eu penso antes de escrever. [Estratégia da criança]

Pesquisadora - E em casa, como é seu incentivo com a leitura?

Aluna 1 - Minha família ajuda, em casa tem muitos livros e eu leio e escrevo muito em casa.

Pesquisadora - E como foi para você ter que fazer o terceiro ano de novo?

Aluna 1 - Achei um pouco ruim porque eu não queria voltar para o terceiro ano de novo.

Pesquisadora - Mas como você se sentia?

Aluna 1 - Tipo assim tinham umas pessoas que ficavam rindo de mim... tinha um menino que tinha reprovado o terceiro ano aí todo mundo ficava rindo dele também, aí agora que ele passou e eu reprovei ele ficava rindo de mim...

Pesquisadora - Mas você acha que te ajudou [ter ficado retida]?

⁴ As reticências aqui são utilizadas para indicar a pausa na fala da criança.

Aluna 1 - Achei necessário para aprender mais uma vez.

Neste episódio, a aluna também reflete sobre sua trajetória como leitora/escritora. Durante a conversa, a aluna estava muito expressiva, vi que sua feição mudava sempre que falava de seus sentimentos, sobre a felicidade em ler, a vergonha que passou por não ter aprendido a ler e a angústia ao descrever que o colega ria dela por esta reprovada. Isso ainda acontece porque a reprovação (a retenção) ainda é vista como algo ruim pelos alunos e por alguns professores, como se os alunos que reprovassem fossem aqueles incapazes de aprender e em alguns casos denominados os “burros”. A atitude do aluno, por rir da colega retida e os outros que também fazem a mesma coisa, pode ser uma repetição do que os próprios professores e a própria sociedade, inconscientemente, expressam, pois, as atividades das crianças “adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social” o que afirma Vygotsky (1989). Ainda, Rey (2003) afirma que compreender a dimensão subjetiva e singular de cada aluno, possivelmente livraria estes rótulos oriundos da desconsideração das diversas possibilidades de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento.

4.3. Posicionamentos dos professores em relação às estratégias do reagrupamento enfatizando a situação dos alunos retidos

Nesta seção, os resultados dos questionários respondidos pelas nove professoras colaboradoras da pesquisa, foram organizados pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefevre, F.; Lefevre, A., 2005) e as análises foram feitas em forma de observação.

Questão - Como as atividades do reagrupamento são selecionadas e organizadas?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1- 1º ano	Necessidades do grupo, História, Construir palavras e Bingo dos fonemas.	A atividade deve ser de acordo com necessidade do grupo e envolver dinâmicas	A aprendizagem é favorecida pela contação de história e pelo bingo de fonemas.
Professora 2 - 1º ano	História, Formação de palavras e Bingo.	Atividades organizadas a partir de histórias.	Relação da história escolhida com as atividades (bingo e formação de palavras).
Professora 3 - 2º ano	Nível, Dificuldades identificadas e Psicogênese.	O nível de dificuldade determina a atividade	As atividades devem ser organizadas para suprir ou amenizar as dificuldades detectadas.

Professora 4 - 2º ano	Nível e Critérios de alfabetização	As atividades devem seguir os critérios de alfabetização, respeitando cada nível.	Não especifica quais critérios de alfabetização.
Professora 5 - 3º ano	Necessidade dos alunos e Atividades de português	As atividades se baseiam nas necessidades dos alunos e com o conteúdo de português que está sendo trabalhado na sala de aula.	Não especifica quais as necessidades, mas deixa claro que as atividades têm finalidade de superar dificuldades e complementar o conteúdo bimestral.
Professora 6 - 3º ano	Nível da psicogênese e Avançar os alunos.	As atividades têm objetivo de avançar os alunos de um nível para outro, logo são elaboradas de acordo com cada nível.	O nível da psicogênese é crucial para a elaboração das atividades.
Professora 7 - 3º ano	Coordenação pedagógica e Avaliação coletiva.	A coordenação organiza as atividades, porém, existe uma avaliação coletiva da atividade para discutir o que pode ser melhorado na atividade.	Os professores têm pouco contato com a atividade antes de aplicá-la, a maioria faz sugestões para atividade depois que a aplicam.
Professora 8 - 4º ano	Coordenação pedagógica, professores, níveis e dificuldades.	É feito um planejamento coletivo, entre professores e a coordenação pedagógica para definir as atividades de acordo com os níveis e as dificuldades dos alunos.	O planejamento coletivo depende da aplicação do teste da psicogênese.
Professora 9 - 4º ano	Psicogênese, reconto, teste, sondagem de matemática e níveis.	As atividades são organizadas após a identificação do nível de dificuldade dos alunos, seja em português ou matemática.	É indispensável o trabalho de detectar as dificuldades dos alunos previamente a elaboração das atividades.

DSC: As atividades são organizadas de acordo com o teste da psicogênese para que sejam adequadas para cada nível da escrita em que os alunos se encontram. O planejamento nem sempre é em conjunto, porém, os professores e a coordenação pedagógica sempre mantêm contato sobre a efetividade da atividade proposta.

Observação: A escola mostra um cuidado com as atividades propostas para intervenção pedagógica e cada professor é livre para aplicar, desenvolver e até acrescentar recursos pedagógicos para a realização da atividade. Porém, algumas professoras recebem a atividade de última hora, e na hora de aplicar, se complicam.

Questão - As atividades do reagrupamento influenciam em seu planejamento semanal? De qual forma?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
-----------------------	------------------	-----------------	------------

Professora 1- 1º ano	Sim, Necessidades do grupo e Relação com conteúdo semanal.	As atividades do reagrupamento devem corresponder ao que está sendo trabalhado durante a semana com a turma	A intenção das atividades do reagrupamento é atender as necessidades dos alunos, aproximando-os mais ainda do que tem aprendido nas aulas.
Professora 2 - 1º ano	Sim, Reforço, Contação de história e Interpretação oral dos alunos.	As atividades do reagrupamento reforçam o que é ensinado durante a semana	A influência está em planejar as atividades do reagrupamento de acordo com conteúdo semanal.
Professora 3 - 2º ano	Orientações individuais e Necessidades de cada aluno.	O planejamento busca organizar atividades que possam atender todos os níveis de forma individual.	Não deixa clara a relação do conteúdo semanal com as atividades do reagrupamento, porém, demonstra uma preocupação com a atenção individualizada.
Professora 4 - 2º ano	Sim, Conteúdo ministrado em sala, Critérios e Melhor rendimento.	As atividades são relacionadas com o conteúdo e seguem os critérios utilizados no cotidiano em sala de aula.	Deixa claro que as atividades do reagrupamento estão relacionadas com o conteúdo semanal, porém, não especifica quais os critérios aplicados.
Professora 5 - 3º ano	Não.	As atividades são elaboradas pela equipe que orienta e coordena as atividades, logo, não interfere no planejamento semanal da professora.	
Professora 6 - 3º ano	Atividades feitas de acordo com planejamento semanal.	As atividades seguem o planejamento semanal, inclusive os gêneros textuais.	Atividades em forma de complemento.
Professora 7 - 3º ano	Faz parte, Priorizam a produção de texto e qualidade.	Planejar o reagrupamento está agregado ao planejamento semanal. As atividades geralmente são voltadas para produção textual	As atividades buscam a qualidade da produção de texto.
Professora 8 - 4º ano	Sim, auxílio, sanar as dificuldades, amenizar.	Influencia no sentido de elaborar as atividades semanais e do reagrupamento de acordo com as dificuldades dos alunos.	Se os alunos sanam ou amenizam suas dificuldades no reagrupamento, eles têm mais facilidade para fazer as atividades nas atividades semanais da sala de aula.
Professora 9 - 4º ano	Sim, positivamente e persistência.	O reagrupamento influencia de forma positiva, pois lá podem ser detectadas outras dificuldades que podem ser trabalhadas no planejamento semanal.	É preciso persistir para obter resultados, pois não é um trabalho que produz resultados imediatos e exige muito do professor.

DSC: Todas as atividades estão dentro do contexto do planejamento semanal, assim, o reagrupamento funciona também como um reforço do conteúdo, logo, o planejamento semanal está interligado ao planejamento do reagrupamento.

Observação: É importante que as atividades do reagrupamento complementem o conteúdo semanal, porém, seria uma estratégia interessante desenvolver atividades a partir do conhecimento prévio dos alunos, como jogos, dinâmicas e recursos do interesse dos alunos.

Questão - Por quanto tempo (no ano letivo) você acha necessária a continuidade das atividades do reagrupamento? Por quê?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1 - 1º ano	Avançar e Durante todo o ano	Os alunos vão sendo agrupados de acordo com avanço de nível ao longo do ano.	É mais preocupante o avanço na escrita. Os alunos são classificados e reclassificados, de acordo com os avanços na escrita, várias vezes ao ano.
Professora 2 - 1º ano	Até o encerramento do ano, Alunos com dificuldade, Avanço, Oportunidades ao professor e Psicogênese.	Durante todo o ano letivo o reagrupamento permite tanto o avanço dos alunos com dificuldade quanto os professores aprendem melhor a trabalhar com os níveis da psicogênese.	O trabalho contínuo do reagrupamento permite o avanço da criança nos níveis da psicogênese.
Professora 3 - 2º ano	Equilíbrio e nível correspondente.	O tempo em que os alunos precisem para se equilibrar de acordo com nível exigido para cada ano	Não especificou tempo, não importa o período, contando que os alunos alcancem o nível indicado para cada ano do ensino fundamental.
Professora 4 - 2º ano	Ao longo do ano letivo e Desenvolvimento cognitivo	É preciso fazer um trabalho contínuo durante todo o ano letivo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.	Acredita que a continuidade dessas atividades influencie no desenvolvimento cognitivo dos alunos.
Professora 5 - 3º ano	Continuidade e Grau de dificuldade	Somente o trabalho contínuo trás os resultados desejados.	A continuidade do trabalho ajuda a diminuir o grau de dificuldade dos alunos.
Professora 6 - 3º ano	Todo o ano, Atividades direcionadas e Avançar o nível.	O trabalho deve ser contínuo, porém, as atividades devem ser direcionadas para cada nível específico.	O trabalho contínuo permite o aluno sanar as dificuldades e avançar para o próximo nível.
Professora 7 - 3º ano	Todo o ano e Atender especificidades	Durante todo o ano as dificuldades devem ser identificadas e atendidas	

Professora 8 - 4º ano	O ano inteiro, contínuo, cumulativo, eficaz, processo de aprendizagem.	O trabalho contínuo passa a ser cumulativo e assim se torna mais eficaz para o processo de aprendizagem.	O acúmulo de conhecimento durante as atividades do reagrupamento contribuem para a aprendizagem do aluno.
Professora 9 - 4º ano	Ano todo, auxílio e processo de aprendizagem.	O trabalho sendo realizado durante todo o ano, uma vez na semana, trás muitos benefícios no processo de aprendizagem.	O reagrupamento funciona como um auxílio, uma ferramenta para aprendizagem.

DSC: O reagrupamento deve ter continuidade o ano todo para que o trabalho seja eficaz e traga benefícios para o processo de aprendizagem dos alunos.

Observação: O reagrupamento de forma contínua é uma boa estratégia, pois durante o ano os alunos avançam e também descobrem novas dificuldades que podem ser trabalhadas no reagrupamento, assim, as atividades da intervenção não ficam monótonas nem geram desmotivação na participação dos alunos, que participam das atividades uma vez na semana. Conforme a afirmação de Souza (2006) que os processos participativos são fundamentais para que a prática pedagógica seja sempre repensada.

Questão - Além do teste da psicogênese, quais as outras formas de avaliação do desenvolvimento dos alunos no reagrupamento?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1- 1º ano	Reconhecimento do som, Quantidade de sílabas e Confiança dos alunos.	Observar o comportamento dos alunos durante a realização das atividades.	O foco é observar se os alunos já reconhecem os sons, a quantidade de sílabas na palavra e como a juntam os sons para ler as palavras.
Professora 2 - 1º ano	Nível de interesse.	É a avaliada a participação do aluno.	Avaliação participativa do aluno, quando ele demonstra interesse e tira as dúvidas está sendo avaliado.
Professora 3 - 2º ano	Avaliações bimestrais, Observação e reforço.	A avaliação é fragmentada, o aluno é observado durante a realização das atividades, no reforço escolar e através das avaliações bimestrais.	Avaliação do aluno em vários aspectos e momentos na escola.
Professora 4 - 2º ano	Atividades avaliativas e Observação.	Avaliação através das atividades avaliativas bimestrais e a observação diária dos alunos no desenvolvimento das	As atividades avaliativas são relacionadas ao conteúdo aplicado durante o bimestre.

		atividades.	
Professora 5 - 3º ano	Perguntas orais, Facilidade e Dificuldade.	A avaliação acontece também quando os alunos respondem as questões orais em sala. Também é observado se ele tem facilidade ou dificuldade em fazer a atividade.	Observação dos aspectos do aluno ao fazer a atividade, se ele achou fácil ou difícil.
Professora 6 - 3º ano	Atividades realizadas e participação.	O desenvolvimento também é observado através das atividades do reagrupamento e sua participação nas atividades.	Participação e atividades.
Professora 7 - 3º ano	Observação.	O aluno é observado durante as atividades.	Não especifica quais aspectos são observados.
Professora 8 - 4º ano	Jogos, dinâmicas e materiais concretos.	No reagrupamento, a avaliação é mais lúdica.	Os alunos são avaliados através da relação com os recursos pedagógicos.
Professora 9 - 4º ano	Diagnóstico, observação e participação.	O aluno é avaliado em suas participações das atividades propostas.	Não foi levado em consideração qual tipo de teste de diagnóstico é realizado e quais aspectos são observados nos alunos.

DSC: As professoras observam como os alunos estão participando das atividades, dessa forma também avaliam o envolvimento do aluno com a atividade e seu desenvolvimento escolar. Além disso, os alunos são avaliados com os testes bimestrais e as perguntas orais durante as aulas.

Observação: No reagrupamento, por ter um número reduzido de alunos, os professores avaliam mais de perto o desenvolvimento do aluno. Muitos professores falaram da avaliação pela observação, porém, não deixam claro quais aspectos eles observam para avaliar.

Questão - Você acha que a quantidade de alunos influencia na qualidade das atividades do reagrupamento? Por quê?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1- 1º ano	Sim, Intervenção, Facilidade, Acompanhamento e Turma reduzida.	Facilidade para o professor em acompanhar os alunos e fazer intervenções.	Menos alunos significa um acompanhamento mais eficaz e faz com que os alunos se dispersem menos.

Professora 2 - 1º ano	Sim, Equilíbrio, Quantidade, Qualidade e Individualizado.	Quantidade de alunos equilibrada garantido melhor qualidade no trabalho do professor.	Menos alunos significa mais qualidade no acompanhamento e atendimento individual dos alunos.
Professora 3 - 2º ano	Sim, Atendimento individual e Dificuldade de concentração.	A quantidade de alunos interfere no atendimento individual e gera uma dificuldade de concentração para os alunos.	O atendimento individual, no reagrupamento, é de extrema importância, as turmas cheias impedem que alguns alunos sejam contemplados com esse atendimento.
Professora 4 - 2º ano	Sim, Redução, Qualidade e desenvolvimento.	O número de alunos reduzidos gera melhor qualidade no desenvolvimento das atividades.	Entende-se que gera um ambiente de trabalho mais tranquilo para o professor, porém, não cita quais benefícios à turma reduzida apresenta para o aluno.
Professora 5 - 3º ano	Sim, Surtir efeito, Viabilizar e Anular.	É importante ter um atendimento individual, porém, a quantidade de alunos pode viabilizar esse atendimento ou anulá-lo.	O número de alunos é determinante para o efeito, negativo ou positivo, da atividade.
Professora 6 - 3º ano	Sim, Atenção, Correção individual e intervenções.	Com número de alunos reduzidos o professor pode oferecer mais atenção individual e fazer intervenções que cada aluno precisa.	Intervenções individuais.
Professora 7 - 3º ano	Sim, Alunos em excesso, Prejudicar e Grupos iniciais de alfabetização.	O grande número de alunos sempre prejudica.	O excesso de alunos é mais preocupante.
Professora 8 - 4º ano	Sim, turmas cheias e dificuldade de acompanhamento.	Os alunos se dispersam muito em turmas cheias e acaba que um ou outro, não acompanha as atividades.	As turmas cheias atrapalham os alunos no acompanhamento das atividades.
Professora 9 - 4º ano	Número de alunos e melhor desempenho.	Um número pequeno de alunos contribui para um melhor desenvolvimento do trabalho.	O trabalho dentro de sala tem melhor desempenho com poucos alunos.

DSC: A quantidade de alunos influencia tanto na didática do professor quanto na atenção e dedicação dos alunos para realizar as atividades.

Observação: Quando as turmas estão cheias, o professor precisa repensar o tempo da atividade e o tempo para atendimento individual dos alunos, pois o reagrupamento é uma intervenção pedagógica, aonde cada aluno recebe uma atenção específica de acordo com suas dúvidas e dificuldades.

Questão - De que forma você acha que o reagrupamento incentiva o desenvolvimento da leitura e da escrita?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1 - 1º ano	Nível proximal de desenvolvimento, avançar e elaborar a escrita.	A escrita é elaborada em conjunto e partir daí os alunos começam a ler, uma vez que todos os alunos estão no mesmo nível, ou nível proximal de desenvolvimento da escrita, todos devem ser esforçar para avançar.	Nível de alfabetização e que a escrita antecede a leitura.
Professora 2 - 1º ano	Escrita e Contação de história.	Foco são as atividades escritas a partir da contação de história.	Ao conseguir realizar as atividades escritas, implica que o aluno está em desenvolvimento.
Professora 3 - 2º ano	Igualdade, constrangimento, Tempo, ritmo e Dificuldades específicas.	Gera igualdade na turma, o que contribui para que se evitem os constrangimentos dos alunos que antes tinham dificuldades e faz com que o resto da turma tolere o ritmo e tempo de cada um.	Aspectos do relacionamento pessoal e de convivência dos alunos.
Professora 4 - 2º ano	Estímulo e Avanço de nível.	Estimula a leitura e escrita e permite que o aluno avance de nível	As atividades do reagrupamento estimulam a leitura e a escrita para que o aluno avance de nível, porém, não depende só do reagrupamento esse desenvolvimento.
Professora 5 - 3º ano	Textos criativos e Atividades prazerosas.	O incentivo acontece através das atividades praticadas no reagrupamento.	Ludicidade do aprender.
Professora 6 - 3º ano	Priorizar histórias e Estimular o aluno a fazer sozinho	Os alunos são incentivados a desenvolver a leitura e a escrita através de histórias primeiramente contadas pelo professor.	Descrição e autonomia.
Professora 7 - 3º ano	Objetivos claros e Sequência didática coesa.	A sequência didática bem elaborada com coesão e atividades pertinentes para o grupo do reagrupamento produz grandes avanços na leitura e produção de texto dos alunos.	Funciona como uma espécie de tripé leitura+interpretação+produção do texto.

Professora 8 - 4º ano	Tempo, envolvimento e entendimento.	O reagrupamento proporciona um tempo para que o aluno fique envolvido com a leitura e a escrita, logo ele tem mais entendimento do que lê e estuda.	Há um envolvimento com a leitura e a escrita, mas não se diz como qual tipo de envolvimento acontece.
Professora 9 - 4º ano	Gêneros textuais, paragrafação e história.	Os trabalhos com os textos e as histórias de diferentes gêneros textuais incentivam o aluno a ler mais e escrever seus próprios textos e histórias.	Foco na produção e estruturação dos textos e histórias.

DSC: O reagrupamento trabalha a leitura e a escrita dentro de diferentes gêneros textuais e contextos, dessa forma, no reagrupamento os alunos tem um momento de envolvimento profundo com a leitura e escrita, principalmente nos momentos de produção de texto.

Observação: Apesar das atividades do reagrupamento serem variadas de acordo com o nível alfabético dos alunos, todas estão voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita por que fazem os alunos estarem totalmente envolvidos com os diferentes textos ao menos uma vez na semana. É importante destacar que as professoras pouco mencionam a subjetividade dos alunos e expressam grande preocupação com o avanço do nível alfabético, mas não mencionam o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que é um dos princípios da escola em ciclos, segundo os PCN's (1996).

Questão - Você acha que existem pontos negativos no reagrupamento? Se sim, quais?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 1- 1º ano	Não, Sucesso, Planejamento coletivo, Desenvolvimento e Aprendizagem.	Não há pontos negativos, apenas ressaltar o sucesso no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.	O sucesso do reagrupamento consiste no desenvolvimento da aprendizagem e no planejamento coletivo dos professores.
Professora 2 - 1º ano	Turmas cheias	A quantidade de alunos na hora do desenvolvimento das atividades.	As turmas cheias dificultam o trabalho do professor, fazendo disso um ponto negativo para o desenvolvimento das atividades.

Professora 3 - 2º ano	Convívio com outros colegas, Mistura das turmas e Rotina de trabalho.	Trocar de professor e turma causa estranhamento em alguns alunos, por estarem adaptados a rotina de trabalho.	O ponto negativo é um <i>feedback</i> do que os alunos pensam do reagrupamento, nem todos se acostumam com o grupo de trabalho ou com a professora que desenvolve as atividades.
Professora 4 - 2º ano	Não.		
Professora 5 - 3º ano	Sim, Número de alunos e tempo.	O tempo estipulado para o reagrupamento nem sempre é suficiente para concluir a atividade, ainda mais se o grupo for composto por muitos alunos.	Os pontos negativos estão relacionados à organização, pois dependendo da atividade, o número de alunos e o tempo estipulado prejudicam o desenvolvimento dela.
Professora 6 - 3º ano	Tempo suficiente	Quando o tempo não é suficiente, a conclusão da tarefa fica prejudicada.	Falta de organização do tempo.
Professora 7 - 3º ano	Organização e dinâmica.	Os pontos negativos estão na complexidade que é organizar o reagrupamento de uma forma dinâmica para atingir todos os alunos.	O cuidado com a organização da dinâmica do reagrupamento por envolver muitos alunos de níveis e turmas diferentes.
Professora 8 - 4º ano	Sim, excesso de alunos, dificuldade e série cursada.	Além da quantidade excessiva de alunos, o ponto negativo são os alunos que não conseguem acompanhar a série cursada.	Vê a dificuldade do aluno é um ponto negativo, enquanto o reagrupamento é justamente para trabalhar essas dificuldades.
Professora 9 - 4º ano	Dificuldades não bem trabalhadas, quantidade de atividades e tempo.	Com a turma cheia e com muitos alunos, algumas dificuldades podem não ser trabalhadas e prejudicar o aluno.	O reagrupamento exige uma organização de tempo, número e tipo de atividades e quantidade de alunos, para que tudo funcione em sintonia.

DSC: Os pontos negativos estão relacionados ao tempo, número de alunos e à complexidade de organizar a dinâmica das atividades do reagrupamento.

Observação: Os pontos negativos não estão relacionados diretamente com a estratégia do reagrupamento, mas sim com a coordenação e organização escolar das atividades, do espaço e do tempo destinado ao reagrupamento.

Questões - Do começo do ano para cá, quais as mudanças você pode destacar no comportamento e na aprendizagem do aluno x (aluno da pesquisa)?

Do começo do ano para cá quais mudanças você percebe na leitura e na escrita do aluno x (aluno da pesquisa)?

Professor respondente	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
Professora 5 - Aluna 1	Compreensão e Processos.	Compreensão no processo de leitura e escrita.	Criança que já lê e escreve não causa preocupação.
Professora 5 - Aluna 2	Incógnita e Não lê nem escreve.	Não tem conhecimento do mundo letrado	Compreensão vinculada ao desempenho na leitura e na escrita, o “mundo letrado” limitado ao conhecimento do código.
Professora 6 - Aluno 3	Avanço, nível, Compreensão, Leitura e escrita.	O aluno avança do silábico alfabético para o alfabético 1.	Vincula o avanço de nível com a “compreensão” e pautada na fala.

DSC: Apesar de todos os alunos estarem juntos no mesmo grupo das atividades do reagrupamento, nem todos desenvolveram da mesma forma.

Observação: Nas aulas e nos reagrupamentos observados, pude perceber que a aluna 1, Isadora, sempre esteve muito tímida por ter sido retida e às vezes sentar-se em um canto junto com outros dois colegas que também haviam sido retidos, acompanhados pela monitora, que também contribuiu muito para o desenvolvimento dos alunos. A maior dificuldade de Isadora era compreender o que estava lendo, a princípio fazia aquela leitura pausada, ainda juntando os “pedacinhos” até compreender o que estava escrito. Conforme o fenômeno analisado por CRUZ (2013) que “é impossível a leitura silenciosa, da mesma forma que é preciso dizer, simultaneamente silabando, o que se está escrevendo: a fala orienta a escrita, da mesma forma que a fala egocêntrica orienta as ações da criança pequena”. Para escrever também era assim, pensava em quais letras poderiam formar o som de cada sílaba até formar a palavra que queria escrever, mas sempre antes de escrever, perguntava se estava correto o que ela estava pensando. Apesar de estar alfabetizada, a aluna ainda tem um ritmo mais lento ao ler e escrever, mas não é algo que seja preocupante, pois a descoberta do mundo letrado foi recente e brevemente será algo natural para ela.

O aluno 2, Francisco, sentava perto da aluna Isadora, os dois a maioria das vezes faziam atividades juntos. O aluno sempre se mostrou disperso e muitas vezes não completava as atividades, pois percebi que ele não gostava das atividades longas, com muitos textos, principalmente os recontos de histórias. Ele gostava muito das atividades que eram para completar as palavras ou que precisavam de ilustração, pois gosta muito de desenhar. Para ler, ele também juntava os sons das letras até sair o som da palavra, e quando descobria qual

palavra era exclamava com felicidade “olha tia, conseguir ler!”. Na escrita, tinha dificuldade em segurar o lápis então sua letra era difícil de compreender, pois ainda misturava letra cursiva com letra de forma. Atualmente, esses aspectos mudaram bastante, apesar de ainda ser disperso, ele compreende melhor o que lê e escreve, já dominando melhor o lápis e escrevendo apenas com a letra cursiva. A professora regente (professora 5) acredita que ainda existe uma possibilidade de retê-lo novamente para que ele vá para o quarto ano mais confiante da escrita, apesar de ter melhorado bastante, ela afirma que o aluno ainda não tem conhecimento do mundo letrado. Aqui é importante enfatizar o que Rey (2003) diz sobre o processo de ensino-aprendizagem como processo multidimensional, onde é importante compreender a dimensão subjetiva e singular do aluno, para que não sejam desconsideradas as diversas possibilidades de compreensão e formas de se posicionar da criança frente ao conhecimento, o que talvez a professora não esteja levando em consideração.

O aluno 3, João Paulo, é um aluno tímido, a maioria das vezes ele ficava sentado em um canto sozinho, mesmo quando a professora dava um tempo de lazer, ele preferia ficar sentado ao invés de ir brincar com os colegas. Ele demonstrou mais dificuldade na leitura, por apresentar problemas na fala. Na escrita, apenas trocava algumas letras por associar a forma que fala ao jeito que escreve. Escreve com a letra cursiva com facilidade e não apresentava dificuldade nas atividades de produção de texto. Já na leitura, lia muito pouco, principalmente em voz alta, pois tinha vergonha de seu problema na fala. Quando sentava ao seu lado, pedia para ler baixinho, vi que ele era inseguro para ler, também lia devagar juntando os sons até formar a palavra e entender o que estava lendo. Até a data do acidente, o aluno demonstrou uma grande mudança na forma como compreendia a leitura e a escrita, porém, é preocupante que aluno tenha sido retido duas vezes e que o acidente o impeça de continuar o ano letivo, pois ele pode apresentar desânimo em frequentar a escola, correndo risco de evasão da criança.

Em geral, os professores estão preocupados com a classificação e reclassificação dos alunos nos níveis alfabéticos da escrita, através do teste da psicogênese, ao invés de terem uma perspectiva mais socioconstrutivista e com um olhar para subjetividade dos alunos, pois Rey (2003) afirma que a aprendizagem também é um processo de sentido o qual “implica considerar o sujeito que aprende a rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos nesse processo, os que não estão microlocalizados na sala de aula”. Ainda, vale

considerar que a organização escolar do BIA requer ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reagrupamento em si é uma estratégia muito rica, pois ao mesmo tempo em que se quebra a rotina escolar, destina um tempo de atenção para propor atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. É evidente que a Escola tem uma preocupação com a Alfabetização e o Letramento dos alunos, pois busca identificar as dificuldades e promove intervenções pedagógicas para o melhor desenvolvimento dos mesmos.

Os alunos, mediante as intervenções do reagrupamento desenvolvem mais as habilidades da escrita do que da leitura, pois ainda existe uma grande preocupação com a mudança de nível alfabético e com os resultados do teste da psicogênese, porém, a Escola demonstra que o objetivo é a aprendizagem dos alunos. Ainda, ela se destaca pela escolha com o trabalho dessa estratégia demonstrando estar de acordo com a organização escolar do Bloco Inicial Alfabetização, que tem como objetivo estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem, assim como as atividades do reagrupamento, as aulas de reforço e o projeto interventivo tem sido contínuos na escola.

Ainda, vale ressaltar, que por mais que o reagrupamento não seja uma estratégia destinada somente aos alunos retidos, ele contribui para que todos os alunos da Escola estejam em contato com a leitura e a escrita de formas diversas, acompanhados por professores que possuem olhares diferentes, assim, o aluno tem a possibilidade de estar em contato com os vários professores e alunos da Escola oportunizando diferentes experiências em seu processo de ensino aprendizagem.

Durante as observações, vi que o reagrupamento funciona de forma dinâmica e os alunos gostam de participar e interagir com os alunos de outras turmas e com outra professora e durante a realização das atividades, os alunos retidos sempre eram acompanhados por um monitor, o que também os davam mais segurança para desenvolver as atividades. Destaco também, que os alunos, por mais que tenham sido alfabetizados depois da idade esperada, hoje conseguem ler e escrever e demonstram grande avanço diante das dificuldades de aprendizagem.

Foi possível observar também que algumas atividades não eram elaboradas durante a semana, mas eram repetidas do ano anterior. É importante estar atento ao planejamento das atividades, pois uma atividade, quando elaborada e aplicada de forma significativa, faz a

diferença na vida dos alunos, por mais que não sejam alcançados os objetivos esperados, ao menos através da intervenção, algum aprendizado será deixado para o aluno.

Ainda, pude perceber que foi importante os alunos se reconhecerem como leitores e escritores e relataram (nos episódios) com se deu essa trajetória, pois esse momento, em que a criança percebe que sabe ler e escrever é extremamente importante e muitas vezes é ignorado, ainda, pude ver que eles colocavam muita emoção em seus relatos e foi importante para eles terem esse momento de poder expressar para alguém como se sentem.

Por fim, através da análise dos questionários, foi possível concluir que: a) as professoras enxergam muitos benefícios no reagrupamento para trabalhar as dificuldades da escrita, especificamente para que os alunos mudem de nível alfabético da escrita; b) a preocupação com a escrita e a produção de textos é maior do que com a leitura; e c) pouco se fala na subjetividade da criança, para entender melhor as dificuldades de aprendizagem e apenas classificam e reclassificam os alunos pelo teste da psicogênese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, s.d.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. In: **Videtur**, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004.
- COLL, C. & Solé, I. (1996/2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*, Volume 2 (pp. 241-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- CRUZ, M.L. R.M da. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil**: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil. Belo Horizonte: Fino Traço; Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FETZNER, Andréa R. Ciclos e Currículo: À procura de sentidos. **Espaço do Currículo**, v. 7, n.1, p.5-12, Janeiro a Abril de 2014.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social** – Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 97p.- (Série Pesquisa; 12)

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**/Jefferson Mainardes – São Paulo: Cortez, 2009. – (coleção questões da nossa época; v.137)

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série ideias**, São Paulo, n. 28, p. 111-122, FDE, 1997.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São paulo, v. 1, n. 3, p. 357-376, 2ºSEM. /1996.

OLIVEIRA, Almir Almeida De. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA EM PESQUISA QUALITATIVA. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, Jan/Jun 2010.

PENNAC, Daniel. Como um romance. 2. ed. Trad. De Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 168 p. Título original: *Comme um roman*.

QUEIROZ, D. T. et al. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PESQUISA QUALITATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES NA ÁREA DA SAÚDE. **R Enferm UER**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, Abr/Jun. 2007.

REY, G. F. L. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SEE/DF. 2012. Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. 2ª ed. Brasília, SEDF/SUBEB.

SEE/DF. 2014. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília/DF.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 10. Ed – São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.

SOUSA, Tatiana Yokoy De; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa De Abreu; OLIVIEIRA, Maria Claudia Santos Lopes De. Pesquisa Qualitativa e desenvolvimento

humano: Aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L], v. 20, n. 2, p. 357-376, Jul/dez. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: Proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

WEISS, M. L. L. Combatendo o fracasso escolar. Obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura. In WEISS, M. L. L. & WEISS, A. Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar. RJ: Wak, 2009.

APÊNDICE A



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2017

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As contribuições do reagrupamento para o desenvolvimento da leitura e escrita
Débora Cristina Rodrigues 13/0107212

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 23 de agosto de 2017

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Débora Cristina Rodrigues, matrícula UnB no. 13/0107212, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Débora tem o interesse de investigar quais as contribuições do reagrupamento enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos retidos do terceiro ano do ensino fundamental.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos os procedimentos empíricos que consistem na aplicação de questionário aos professores e a coordenação pedagógica e fazendo observação participante das atividades do reagrupamento.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloque-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número xxxxxx e por meio do endereço eletrônico xxxx@xxxx.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

APÊNDICE B



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação

PESQUISA: *As contribuições do reagrupamento para o desenvolvimento da leitura e da escrita*

TERMO DE CONSENTIMENTO

Para menor de idade

Meu nome é Débora Cristina Rodrigues⁵ aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 13/0107212, CPF 044.458.591-50, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁶. Estou realizando uma pesquisa sobre as contribuições do reagrupamento para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos do 3º ano do ensino fundamental na Escola Classe 45 de Ceilândia. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma observação do comportamento e registrar algumas interações com seu (sua) filho (a).

Esclareço que as observações ocorrerão em horário de aula; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail deboracristinarodr@hotmail.com e pelo telefone celular (61) 984846172.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do (a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do (a) responsável pelo (a) aluno (a): _____

RG ou CPF: _____

Telefone do (a) responsável: _____

E-mail do (a) responsável: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

⁵ Contato:

⁶ Contato:

APÊNDICE C

Escola:	
Nome:	
Cargo:	Série/ano:

QUESTIONÁRIO – Professoras

1- Em qual turma leciona?

2- Qual o nível dos alunos do seu grupo de trabalho no reagrupamento?

3- Como as atividades do reagrupamento são selecionadas e organizadas?

4- As atividades do reagrupamento influenciam em seu planejamento semanal? De qual forma?

-
-
- 5- Por quanto tempo (no ano letivo) você acha necessária a continuidade das atividades do reagrupamento? Por quê?

- 6- Além do teste da psicogênese, quais as outras formas de avaliação do desenvolvimento dos alunos no reagrupamento?

- 7- Você acha que a quantidade de alunos influencia na qualidade das atividades do reagrupamento? Por quê?

- 8- De que forma você acha que o reagrupamento incentiva o desenvolvimento da leitura e da escrita?

- 9- Você acha que existem pontos negativos no reagrupamento? Se sim, quais?

- 10- Do começo do ano para cá, quais mudanças você pode destacar no comportamento e no aprendizado do aluno x? (Aluno da pesquisa)

11-Do começo do ano para cá, você percebe que houve desenvolvimento na leitura e na escrita do aluno x? (Aluno da pesquisa)

APÊNDICE D

Escola:
Nome:
Cargo:

QUESTIONÁRIO – Supervisora pedagógica

1- Há quanto tempo a Escola utiliza a estratégia do reagrupamento interclasse?

2- O que motivou (ou motiva) a escola a trabalhar com a estratégia do reagrupamento?

3- Como os grupos de trabalho do reagrupamento são divididos?

4- Como os professores planejam as atividades do reagrupamento, de acordo com os níveis de cada grupo?

- 5-** Quais os pontos fortes e fracos que podem ser destacados na Escola desde a implementação da estratégia do reagrupamento?

- 6-** Quais as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola para atender as demandas dos alunos retidos?
